

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



14 2019
ЧАСТЬ IV

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 14 (252) / 2019

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук
Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук
Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук
Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук
Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук
Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук
Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук
Жураев Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук (Узбекистан)
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук
Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук
Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук
Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук
Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук
Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук
Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук
Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук
Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук
Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук
Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук (Казахстан)
Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)
Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук
Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук
Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук
Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры
Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)
Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)
Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)
Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)
Кадыров Кутлуг-Бек Бекмуратович, кандидат педагогических наук, декан (Узбекистан)
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)
Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

На обложке изображен *Ларри Уолл (1954 г.)*, американский программист, лингвист и создатель языка программирования Perl, один из лидеров движения за бесплатный доступ к программному обеспечению.

Ларри Уолл родился в Лос-Анджелесе в семье потомственных протестантских пасторов. Мальчик рос в небольшом городке Брементоне в штате Вашингтон и мечтал стать служителем церкви. Это желание не сбылось, но сам Ларри считается одним из немногих религиозных персон в мире именитых программистов. Получать образование он решил в христианском учебном заведении — Тихоокеанском университете Сиэтла. В 1976 году он получил диплом бакалавра по специальности «лингвистика». Во время обучения и проявились задатки будущего автора Perl. В течение трёх лет, будучи студентом, Ларри работал в университетском компьютерном центре. После окончания университета Уолл и его жена Глория Борн работали переводчиками Библии, а затем оба поступили в аспирантуру Калифорнийского университета в Беркли — изучали лингвистику в надежде на то, что где-нибудь в Африке обнаружится племя со своим языком, но без письменности, и они разработают под этот язык письменность и одарят ею туземцев. В роли туземцев спустя годы в итоге оказались программисты.

И вот настал момент, когда, несмотря на лингвистическое образование, он решил заняться компьютерными технологиями как более перспективным направлением. Ларри Уолл поступил на работу в Unisys и в Лабораторию реактивного движения NASA (JPL). В свободное время он занимался разработкой программ для UNIX. Именно в это время, в 1984 году, он создал newsreader. Язык программирования Perl появился спустя три года, в 1987 году.

Целью автора языка Perl никогда не было получение денег. Напротив, он внёс существенный вклад в культуру бесплатного распространения программ с их исходными кодами как средств работы программистов. Новый язык программирования Уолл разрабатывал для того, чтобы решить проблемы, с которыми он сам сталкивался в течение рабочего дня. Когда первая версия языка вышла

в свет, Ларри Уолл обеспечил открытый доступ и к исходному коду самой программы. Любой желающий мог бесплатно скачать и пользоваться Perl независимо от того, нужен он ему для усовершенствования собственной странички или для создания мультимиллионного интернет-проекта. Благодаря языку Perl стартовал Yahoo — проект, авторам которого прекрасно удаётся заработок на сайте. С его же помощью создан Amazon и миллионы других сайтов.

There's more than one way to do it («Есть больше одного способа сделать это») — девиз Perl. Этот принцип соблюдался и при создании языка. В соответствии с этой идеей синтаксис языка предоставляет программисту множество возможностей для записи одного и того же алгоритма, позволяя выбирать ту из них, которая кажется наиболее удобной и эффективной в конкретном случае. С одной стороны, это упрощает написание кода: нужно знать лишь один способ из многих, с другой — усложняет чтение чужого кода, так как для этого нужно знать все способы, которые могут быть использованы.

Логотипом Perl 6 выбрали весёленькую бабочку. Как пошутил Уолл на конференции в 2015 году, это было сделано специально для того, чтобы сделать язык привлекательным для семилетних девочек.

Некоторое время Ларри Уолл работал в компании O'Reilly & Associates, издателя его книг. Уход был связан с получением гранта Фонда Perl. А в 2004 году он занял пост старшего научного сотрудника, а фактически — «главного программиста» в NetLabs.

Международный конкурс запутывания кода на Си — конкурс программирования, в котором задачей участников является написание максимально запутанного кода на языке Си, Ларри выиграл дважды.

Сейчас Ларри Уолл продолжает развивать язык Perl под патронатом O'Reilly и живёт вместе со своей женой-писательницей и четырьмя детьми в городке Маунтин-Вью в Калифорнии.

*Екатерина Осянина,
ответственный редактор*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Ансимова Т. В., Потанина Н. А., Маслова Е. В.

Об эффективности коррекционной работы по формированию слоговой структуры слова..... 219

Болысова Д. А.

Teaching English to non-native students by Lesson Study method221

Боровкова Т. И., Шелгунова О. С.

Феномен свободы в педагогической деятельности 222

Бубнова Д. А., Бурыкина М. Ю.

Использование лево-технологии в коррекции связной речи у детей с общим недоразвитием речи 226

Владимирова Н. Ю.

Модель организации деятельности методической службы как условие развития профессиональной компетентности педагога дошкольного образования 228

Воронкова С. А., Миргородская Л. В.,

Старжинская М. А., Червенко Е. В.,

Рязанова Г. И.

Формирование у дошкольников патриотических чувств посредством ознакомления с подвигами русского народа в годы Великой Отечественной войны 232

Газизова Ф. С., Ворончихина В. А.

Роль художественной литературы в развитии связной речи у детей старшего дошкольного возраста 234

Газизова Ф. С., Гильмутдинова Э. Р.

Театрализованные игры как средство социально-коммуникативного развития детей младшего дошкольного возраста 236

Жумамуратова С. С.

Значение орфоэпии в развитии устной речи учеников на образовательных этапах 238

Клинова О. В., Салия Н. М.

Изучение вопроса организации работы с родителями в ДОО на современном этапе 240

Ланевская В. М.

Компетентность воспитателя дошкольного образования..... 244

Майстрова Е. А., Бурыкина М. Ю.

Использование наглядных опор в процессе составления рассказов детьми с общим недоразвитием речи 245

Морохова О. А.

Педагогическая модель обучения научному дискурсу в высшей школе247

Намакаева З. З., Яшина М. Е.

Обучение устной иноязычной речи на основе аутентичных материалов в старших классах общеобразовательной школы..... 249

Николаева Л. И.

Формирование основ культуры здоровья школьников в условиях реализации внеурочной деятельности.....251

Подольская Е. А.

Просветительская работа учителя-логопеда ДОО в группах общеразвивающей направленности 253

Самошина К. В., Бурыкина М. Ю.

Коррекционно-логопедическая работа по активизации словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с использованием метода «глобальное чтение»..... 255

Семененко Н. И.

Системно-деятельностный подход в обучении английскому языку в рамках реализации ФГОС257

Султанова М. П., Султанова Л. М.

Средства ИТ-технологий для формирования графической грамотности..... 259

Ульянич Л. П.

Экологотерапия в работе с детьми, имеющими ТМНР261

Фортова Л. К.

Специфика правового воспитания обучающихся современного вуза 266

Хаценович Ж. В., Куценко Р. В.
Личностно ориентированный подход
и его значение в обучении математике
и физической культуре267

**Часовских Е. В., Рязванцева В. Н.,
Барбукова О. В.**
Реализация деятельностного подхода в обучении
младших школьников..... 269

Ergasheva N. K.
Three aims which should be achieved in foreign
language teaching 271

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Suyundikova M. K.
The museumification of the town Syganak
in the lower reaches of the Syr darya274

ФИЛОЛОГИЯ

Ашимова А. К., Ахметова Г. С.
Translators and bilinguals: theory
and practice..... 276

Бабаева И. С.
Stylistic value of newspaper headlines..... 278

Бескоровайная Н. А., Федорова М. Л.
Formation of skills of independent work as a factor
of increasing of efficiency of the process
of learning foreign languages..... 280

Жумамуратова С. С.
Прием «ташбех» в поэзии Захириддина
Мухаммада Бабура..... 282

Тагунова А. М.
Художественная интерпретация образа
Ученого Кота в русской и зарубежной
литературе 284

Файзрахманова З. И.
Жанровое своеобразие «Книг джунглей» 286

Юн Е. А.
Особенность языка блогосферы на примере
публикаций журналистки и писательницы
Нatalьи Радуловой и скандально
известного блогера, сценариста,
писателя Лены Миро 288

ПЕДАГОГИКА

Об эффективности коррекционной работы по формированию слоговой структуры слова

Анимова Татьяна Владимировна, учитель-логопед;

Потанина Наталья Анатольевна, учитель-логопед

МБДОУ Центр развития ребенка — детский сад № 64 «Искорка» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

Маслова Екатерина Викторовна, учитель-логопед

МАДОУ Детский сад № 73 «Мишутка» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

Ежегодно в группы компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи поступают дети с общим недоразвитием речи. Как правило, все они находятся на разных уровнях речевого развития.

В логопедии под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом понимается такая форма речевой аномалии, при которой нарушается формирование всех компонентов речевой системы: лексики, грамматического строя, фонетики [2]. Речевое недоразвитие у дошкольников может быть выражено в разной степени: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутой речи с отдельными элементами лексико-грамматического и фонетического недоразвития [4]. Перечисленные нарушения у детей с речевыми расстройствами чаще всего выявляются при алалии, дизартрии, ринолалии (Р.Е. Левина, В.В. Ковшиков, Г.В. Чиркина и др.).

Все дети с общим недоразвитием речи имеют в той или иной степени нарушения слоговой структуры слов, которые варьируются от грубого нарушения слоговой структуры до частичного. Практика логопедической работы показывает, что на первый план в дошкольном возрасте выдвигается коррекция звукопроизношения и недооценивается значение формирования слоговой структуры слова [1]. Но зачастую в процессе практической работы выясняется, что коррекция данного нарушения достаточно сложна и занимает длительный временной промежуток, зависящий от индивидуальных речевых и психологических возможностей ребенка-логопата.

Многие исследователи детской речи отмечают, что нарушения в формировании слоговой структуры слов задерживают развитие активного словаря ребенка, грамматического строя, связной речи. Затрагивается и фонетико-фонематическая сторона речи ребенка, в частности, операции звукового анализа и синтеза, что приводит к проблемам в обучении грамоте. Кроме того, многие дети осознают свое неправильное произношение слов, стесняются его, вслед-

ствие чего может наблюдаться речевой негативизм, отсутствие желания общаться.

Над проблемой формирования и коррекции слоговой структуры слов работали такие авторы, как А.К. Маркова, З.Е. Агранович, Т.А. Ткаченко, С.Е. Большакова и другие. Они предлагают разные методические подходы, методы и приемы в коррекции данного нарушения.

Наиболее эффективным, на наш взгляд, в коррекции слоговой структуры слова является метод наглядного моделирования, так как он способствует развитию и психических функций (наглядно-образного мышления, памяти, внимания и др.), и речи. Дети дошкольного возраста с речевыми нарушениями, как правило, с трудом овладевают абстрактными понятиями, а данный метод позволяет зрительно представить их, практически действовать. Для дошкольников очень важна опора на наглядность, так как преобладающим в этом возрасте видом мышления является наглядно-образное. В логопедической работе моделирование выступает как определенный метод познания, с одной стороны, а с другой — как программа для анализа новых явлений [5].

Однако использование моделирования в коррекционной работе с детьми, имеющими речевые нарушения, в том числе и нарушения слоговой структуры слова, на наш взгляд, не нашло достаточного применения. Но тем не менее, в практической деятельности учителя-логопеда могут использоваться некоторые методики по коррекции слоговой структуры слов, включающие метод наглядного моделирования. Обратимся к данным методикам.

Н.С. Четверушкина предлагает учитывать принцип системного подхода в коррекции речевых нарушений. Сама методика коррекции слоговой структуры слов выстроена с учетом классификации А.К. Марковой, выделяющей 14 типов слоговой структуры слов с возрастающей степенью их сложности (постепенное увеличение количества слогов и использование разных типов слогов). Данная система работы может использоваться ло-

гопедами — практиками в работе с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими общее недоразвитие речи. Важнейшее значение в работе автор отводит индивидуальному подходу к детям, который предполагает учет психических возможностей, работоспособность, речевые возможности дошкольника и характер нарушения слоговой структуры слова. Поэтому работу по формированию слоговой структуры слова автор считает целесообразным проводить индивидуально, как часть занятия по коррекции звукопроизношения [7].

С учетом классификации А. К. Марковой разработана и методика С. Е. Большаковой. Методика предлагает интересные приемы формирования слоговой структуры слов, одним из которых является прием мануального подкрепления. Для обозначения гласных звуков автор разработала ряд ручных поз, с которыми детей знакомят на начальном этапе работы над слоговой структурой слов. Показ ручной позы того или иного гласного в слове помогает избежать сокращения слогов, их перестановку и замену. Кроме того, большое внимание уделяется развитию пространственных представлений, ориентации в двухмерном пространстве, ритмической и динамической организации движений ребенка [3].

Т. А. Ткаченко разработала зрительные и жестовые символы гласных и согласных звуков, применяемых в основном на начальном этапе коррекции слоговой структуры слов; это значительно облегчает детям с общим недоразвитием речи ориентировку в структуре слова. Автор в своих разработках учитывает возможность задействовать зрительную, слуховую и двигательную функции детей, что является достаточно эффективным в коррекции данного нарушения.

Методика коррекции нарушений слоговой структуры слова, предложенная Т. А. Ткаченко, включает четыре этапа: подготовительный этап (создание фонетико-фонематической базы), этап формирования слоговой структуры слова, этап закрепления навыков точного воспроизведения слоговой структуры слова (заучивание рифмовок, стихов,

скороговорок с правильно произносимыми звуками) и заключительный этап (использование полученных навыков точного воспроизведения слоговой структуры слова в самостоятельной речи) [6].

Методика преодоления нарушений слоговой структуры слов З. Е. Агранович включает системы развития речеслухового восприятия и речедвигательных навыков. Автор предлагает проводить коррекционную работу в два этапа: подготовительный (работа проводится на вербальном материале; цель данного этапа — подготовить ребенка к усвоению ритмической структуры слов родного языка) и собственно коррекционный (работа ведется на вербальном материале; цель этого этапа — непосредственная коррекция дефектов слоговой структуры слов у конкретного ребенка — логопата). Коррекционная работа второго этапа проводится на вербальном материале и состоит из нескольких уровней. Особое значение на каждом уровне отводится «включению в работу» помимо речевого анализатора также слухового, зрительного и тактильного, что немаловажно в работе с детьми дошкольного возраста [1].

В практической деятельности учителя-логопеда по коррекции слоговой структуры слов также могут эффективно использоваться дидактические игры и упражнения с включением метода наглядного моделирования, разработанные педагогами Т. Н. Смышляевой, Е. Ю. Корчугановой. По мнению авторов, «моделирование позволяет детям образно представить структуру слова, используя заместители слогов, из которых оно состоит, научиться определять количество слогов, соотносить слово со слоговой схемой» [5, с. 33].

Можно отметить, что все вышеперечисленные методики в той или иной степени используют метод наглядного моделирования. В них широко используются наглядные картинки, фишки, дидактические пособия, схемы слов и слогов, и т. д., что существенно повышает эффективность коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения слоговой структуры слов.

Литература:

1. Агранович, З. Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей: практическое пособие для логопедов, воспитателей, родителей / З. Е. Агранович. — СПб.: Изд-во «Детство-пресс», 2005. — 48 с.
2. Антипова, Ж. В. Преодоление общего недоразвития речи / Антипова Ж. В. и др.; — М.: Изд-во «ТЦ Сфера», 2007. — 224 с.
3. Большакова, С. Е. Формируем слоговую структуру слова: практическое пособие для логопедов, воспитателей, родителей / С. Е. Большакова. — М.: Изд-во «ТЦ Сфера», 2006. — 32 с.
4. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: учеб. — метод. пособие / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. — Екатеринбург: Изд-во АРТ ЛТД, 1998. — 320 с.
5. Смышляева, Т. Н. Использование метода наглядного моделирования в коррекции общего недоразвития речи дошкольников / Т. Н. Смышляева, Е. Ю., Корчуганова Е. Ю. // Логопед. — 2005. — № 1. — С. 33–38.
6. Ткаченко, Т. А. Коррекция нарушений слоговой структуры слова. Альбом для индивидуальной работы с детьми 4–6 лет к пособиям «Учим говорить правильно»: практическое пособие / Т. А. Ткаченко. — М.: Изд-во «Гном и Д», 2001. — 40 с.: ил.

7. Четверушкина, Н. С. Слоговая структура слова: система коррекционных упражнений для детей 5–7 лет: практическое пособие для логопедов, воспитателей, родителей / Н. С. Четверушкина. — М.: Изд-во «Гном и Д», 2001. — 96 с.

Teaching English to non-native students by Lesson Study method

Болысова Дилобар Абдимуталипқызы, студент

Международный казахско-турецкий университет имени Х. А. Яссави (г. Туркестан, Казахстан)

The article describes the importance of Lesson study method at schools for the ESL students.

В статье рассказывается о важности метода «Lesson Study» в школах для преподавания английского языка как иностранный язык.

Learning never ends, especially for the most capable people. K. H. Ushinsky said: “*The teacher remains a teacher until he learns himself, as soon as he stops learning, the teacher dies in him*”. Lesson Study is a pedagogical approach in action on lessons that contributes to the accumulation of knowledge in practice between teacher and student. The approach was founded in Japan in the 70s of the 19th century and is used as a “Research in Action” approach. This method involves groups of teachers meeting regularly over a period of time to work on the design, implementation, testing, and improvement of one or several “research lessons”. Research lessons are actual classroom lessons, taught to one’s own students that are:

- Focused on a specific teacher-generated problem, goal, or vision of pedagogical practice,
- Thoroughly planned, usually in cooperation with one or more colleagues,
- Monitored by other teachers,
- Recorded for analysis and reflection,
- Discussed by lesson study group members, other colleagues, administrators, and an invited commentator.

The main difference between Lesson study method and other methods is that teacher supervises learners from the beginning of the lesson till the end. The teacher organizes and plans all the lesson plans with students’ consent. During such lessons, there are always invited commentators in the face of teacher’s colleagues who give feedback and observations at the end of the lesson.

There are ten steps of Lesson Study Execution.

The first stage is to create a lesson study group. Lesson study in its initial form is mostly integrated in centralized education systems. Teachers, who teach a specific subject in schools, can attend a lesson. Teachers are divided into small groups which consist of teachers from different grades and levels. This creates a valuable opportunity to comprehend the quality of education and provide a concept of different grades.

The next step for the lesson study group is to select a topic which is a part of educational goals. It must be placed between

the existing situation of students’ learning and the situation which is desirable and anticipated by teachers. The group’s main objective is to study the method of coverage and desirable filling of this distance and gap.

The third step includes studying and discussing topics. The requirement of an excellent lesson study is that the topic must be carefully studied through studying books, papers and researches which have been already published.

The fourth step is draft the lesson. Since each lesson is a small part of a larger learning scope, specification of the learning goals and their role in the curriculum must be done initially. Following this, the members begin the main stage of outlining the lesson by discussing how the course was taught in the past and its quality and what should be improved.

During the fifth stage, teaching and scrutinizing the topic takes place. The final lesson study is evaluated in real classroom settings. One of the group members steps forward to present the final plan in his or her classroom in the correct way. During this process, other group members record every event and action in the classroom with the help of taking a detailed view.

Assessment of the course and evaluating its effect is the sixth stage. Teacher and all the group members get feedback from the outcome of objective evidences displayed in session, the importance of taught subject, used educational materials and teaching method. Usually, it is the teacher who taught the subject is permitted to voice his/her opinion on the executed methods, students learning and other significant issues of the classroom. Following this, other teachers express their critical views and discuss the most problematic moments of the course.

Seventh step consists of the revision of the course. The teachers improve their course by taking into account observations and feedback. Their priority is mostly about altering the materials. Classroom practice results in the necessity of changes in these materials.

When the course is improved and the new plan is prepared, this course is then instructed in another classroom. There are

times when the same teacher conducts the course, however, usually another teacher in the group takes the charge.

During the ninth stage, re-evaluation and re-thinking takes place. All the group members take part in a long session. There are times when a specialist is requested to participate in this meeting. The teacher of the taught course expresses group's requests. Additionally, he/she voices evaluation of the success of the course and speaks about parts that should be revised. The listeners then reassess it and then suggest some changes.

The last stage is about sharing the results. This process is done with the help of several methods. One the methods includes writing a report. Writing a report and documentation enables to save time. Additional method of sharing is to provide the outcome of classroom research and invite teachers from other schools to attend the final version of the lesson.

Collaborative lesson study

Comprehensive and fair access to high quality education for everybody is a necessity in developing universal knowledge-based society. It is considered as one of the key tools for achieving sustained development all across the world. Enrichment of education culture consists of a series of teaching-learning experiences for deepening the learning.

There has been one decade since lesson study has been introduced and improved in Kazakhstan. Educators define it as a model for education improvement and education researchers propagate it as a model of professional education of teachers in school. Educational researchers, who are comparing the Japanese model of lesson study with other methods, are facing some problems. Changing the old methods of professional development of teachers and organizing school as place for teachers' learning is not an easy task. Schools require conditions, elements and facilities which provide them with approaches, strategies and tools required in facilitating lesson study process.

In the last ten years, the lesson study has attracted attention of many educational researchers and educators all across the globe.

Teachers follow eight steps for collaborative lesson study. The steps include:

1. Specifying and researching a problem
2. Outlining the lesson
3. Instructing and observing the lesson
4. Assessing the lesson and reflecting on its effect
5. Revising the lesson
6. Teaching and observing the revised lesson
7. Evaluating and reflecting a second time
8. Sharing the results

The process for accomplishing the eight steps demands a group of teachers to cooperate and exchange their ideas, opinions, and conclusions concerning the research lesson. This process demands considerable time and commitment. However, it functions as a catalyst that encourages teachers to become reflective practitioners that use what they have learned from research-based lessons to collegially revise and implement future lessons. Additionally, their new-found knowledge of instructional practice is shared and discussed with their peers at the school level, and possibly even at a broader regional or national level. Through lesson study, Japanese educators have established a system that leads to gradual, incremental improvements in teaching over time.

By the Lesson Study method it is easier to teach students, because by this approach students feel themselves comfortable and confident. From the beginning of the lesson teacher conducts the lesson with students. They plan and assess the lesson together. These days in Kazakhstan teachers are using Lesson Study method at their classes to conduct the subject more effectively and efficiently. Furthermore, with the help of the Lesson Study method, teacher and student can make perfect long-lasting relationship which will benefit them both.

References:

1. www.questia.com/library/journal/1G1-128599729/improving-teaching-through-lesson-study
2. www.scribd.com/document/13069551/What-is-Lesson-Study
3. Hourizad, B. (2012). Lesson Study, Participative Research of School Staff. Tehran, Sayeh Sokhan Publication
4. Manifest of Global Summit of Technology in Education. (2015). UNESCO, Drawing up the Policies of Global Future for Technology in Education, Chindaeo, Chin, June 2015.
5. Saki, R. (2013). Lesson Study, Fundamentals, Principles and Procedures. Tehran, ACCER Publication.

Феномен свободы в педагогической деятельности

Боровкова Тамара Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент;
Шелгунова Ольга Сергеевна, студент магистратуры
Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток)

В статье рассматриваются феномены свободы, творчества и свободоспособности. Раскрывается различные категории свободы. Свобода раскрывается во взаимосвязи с творчеством через творческую деятельность. Данное положение служит основанием для выделения свободы как онтологического основания духов-

ности педагога и ребенка посредством осуществления творческой деятельности. Раскрывается сущность взаимосвязи свободы и ответственности.

Ключевые слова: *свобода, свобододеспособность, творчество, педагогическая свобода.*

Свобода — одна из фундаментальных ценностей современного общества, стремящегося реализовать подлинно демократические и гуманистические нормы жизни. Важнейшим средством обеспечения свободы является воспитание и образование человека.

Если мы построим иерархию факторов, которые мешают нашей педагогической науке сегодня, то первое место должно быть уделено отсутствию большого количества учителей с искренним, правдивым, самокритичным взглядом на вчерашнюю теорию и практику образования. «Исследователь или педагог, не прошедшие обряд очищения, не принесшие в жертву истине свое самолюбие, либо честно остаются на позициях авторитаризма и отстаивают их, закрыв глаза на текущую за окном жизнь, либо — что случается чаще — вооружаются идеологией лицемерия, произносят новые лозунги, наполняя их старым содержанием. Тем самым и тот, и другой вводят в заблуждение школу, приносят объективный вред общественному развитию, мешают поиску нового» [3, с. 9].

Проблема свободы является одной из сложных проблем в философии. Значительный вклад в ее осмысление и значение отмечали: Платон, Аристотель, Т. Гоббс, Д. Локк, И. Кант, И. Фихте, Г. Гегель, Ф. Ницше, К. Маркс, Ф. Энгельс, Э. Фромм, Ж. П. Сартр, Н. А. Бердяев и другие. Имея широкий круг приложения, проблема свободы охватывает все области философии, раскрывая своё содержание не только в этической сфере, как условие существования морали и нравственности, но и как онтологическая и гносеологическая проблема, так же она может быть, рассмотрена как социальная, психологическая проблема. Всё это ведет не только к разнообразным интерпретациям сущности свободы, но и к сложности дефиниции понятия. В нашей работе свобода понимается в её гуманистическом аспекте, основное внимание уделяется рассмотрению ее сущности для человеческого существа. В жизнедеятельности «свобода» как категория обнаруживает различные грани, проявляется как свобода слова, свобода творчества, свобода личности, свобода выбора. Наше исследование будет посвящено рассмотрению свободы через творчество.

Н. А. Бердяев писал, что свобода тесным образом связана с понятием творчества. «Свобода и творчество — это образ и подобие Бога в человеке. Образ Божий — это свобода, человек несет в себе ту свободу, с которой Бог сотворил мир, и поэтому человек является продолжателем этого миротворения. А творчество — это подобие, человек может создавать нечто совершенно новое» [1, с. 370].

Э. Фромм считал, что «свобода ощущается индивидом, прежде всего, как личное чувство, как субъективное явление, заключающееся в возможности самостоятельно сделать выбор. На следующих ступенях свобода выбора пе-

реходит в свободу решения, а затем в свободу действия, свободу творчества и самовыражения» [7, с. 153–154]. Основная его концепция, как представителя американской линии франкфуртской школы, философа, психоаналитика, изложена в работах «Бегство от свободы», «Иметь или быть».

Понятие свободы, как свободы выбора, самоопределения с точки зрения педагогики рассматривали: Выготский Л. С., М. Монтессори, Слободчиков В. И., Ушинский К. Д., Толстой Л. Н., Каптерев П. Ф., Вентцель К. Н., Зеньковский В. В. Газман О. С.

Ромаев А. П. в своем диссертационном исследовании отмечает формирование и развитие гуманистических направлений: абстрактный, практический, универсальный и социальный гуманизм. В основу предлагаемой типологии теоретического наследия педагогов-гуманистов легли уровень теоретического обоснования гуманизации образования, его технологическое обеспечение, а также уровень свободы учителя и ученика в образовательном процессе (несвобода, свобода выбора и свобода творчества).

Зачинателем широкого педагогического движения по вопросу гуманизации общего образования, считается Н. И. Пирогов, который в 1856 г. опубликовал статью «Вопросы жизни». Он предлагал ввести для многих предметов вместо обыкновенных лекций сократовский способ учения в виде бесед, главной целью которых было бы обсуждение основных и самостоятельных вопросов жизни. Он отмечал, что не сама наука, а стройное методическое приготовление умственной восприимчивости учащихся к науке и возбуждение самостоятельности ума — вот цель гимназического учения [6].

О. С. Газман в своей работе «Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы» отражает ведущие положения экзистенциалистского подхода. Ключевой идеей экзистенциализма является свобода выбора. Педагогика свободы, изучая ребенка как субъекта выбора, предполагает, что человек сам осуществляет этот выбор по отношению к себе. В этом плане очень важно помочь ему освоить способы самопознания, самоанализа и самоопределения.

Автор впервые вводит термин «свободеспособность», дает определение — «способность самостоятельно, независимо строить свою судьбу, отношения с миром, реализовывать собственное жизненное предназначение, осуществляя свой выбор» [3, с. 55]. Такая постановка вопроса принципиально важна для педагогики вообще, для гуманистической (антропоориентированной, децентричной), в частности. Она позволяет отличить социализацию от индивидуализации, педагогику необходимости от педагогики свободы, что для российской педагогической культуры постсоциалистического периода является принципиально новым.

Проблема образования личности в педагогике свободы выступает как проблема индивидуального саморазвития, а педагогический процесс как субъект-субъектные отношения, сотрудничество, сотворчество взрослого и ребенка, в которых доминирует равный, взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом. Достойная человека цель воспитания — развитие его как свободной индивидуальности, понятой не как самодостаточность, независимость каждого от всех, а как такая свобода, которая реализуется через ответственное служение другим, обнаруживается в связях с другими людьми.

В соответствии с концепцией педагогики свободы, педагогическая поддержка, по Газману, состоит в совместном с ребенком определении его интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранять человеческое достоинство и достигать позитивных результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни. Педагогическая поддержка относится к иной культуре воспитания, вырастающей на внутренней свободе, творчестве, действительном (а не мнимом) демократизме и гуманизме взаимоотношений взрослого и ребенка (не учителя и ученика, т. е. не в ролевых иерархических функциях). Гуманистическая культура воспитания есть качественно иное измерение человеческих взаимоотношений (равноправия, равноценности, уважения и доверия).

В работе «Гуманизм и свобода» (Введение в гуманистическую педагогику) гуманистическое представление о человеке предполагает рассмотрение его и как «существа природного (биологического), социального (культурного), экзистенциального (независимого, самосущего, свободного)» [2, с. 57]. Ключевой характеристикой этого третьего измерения является свободоспособность — способность к автономному, неконформистскому существованию, способность самостоятельно, независимо (учитывая, но преодолевая биологическую и социальную заданность) строить свою судьбу, отношения с миром, реализовывать самостоятельно познанное жизненное предназначение, осуществляя собственный индивидуальный (особый) выбор. Именно свободоспособность интегрирует человека как целое, позволяет ему выстраивать гармоничное существование.

Педагогика свободы, изучая человека как субъекта выбора, имеет в виду то, что человек осуществляет этот выбор по отношению к себе. Следовательно, без самопознания свобода невозможна. Педагогика свободы рассматривается как теория и практика деятельности профессионалов, ориентирующихся на ученика, как на уникальную, духовную «самость».

Она понимает ученика не как индивидуальную возможность, а как индивидуальную действительность. Это снимает для нее проблему «человека как объекта воспитания» (предмет социализации) и ставит задачу помощи ребенку как субъекту свободного сознания (самосознания), свободной деятельности (самодеятельности), свободного выбора (самоопределения).

Кандидаты педагогических наук Михайлова Н. Н. и Юсфин С. М., продолжают исследования О. С. Газмана. Занимаются разведением смыслов «свободы от» и «свободы для». В житейском смысле трактовка свободы как «свободы от» весьма распространена в нашей культуре, что в значительной степени затрудняет понимание данного феномена с профессиональной педагогической точки зрения. Таким образом, педагог не может выстроить собственную деятельность, если он точно не вычленил смысл, задаваемые им цель и предмет этой деятельности. И хотя мы повсеместно сталкиваемся с рассуждениями о свободе в учительской среде, редко, когда эти рассуждения ведутся в профессиональной плоскости. Когда само понятие «свобода» будет рассматриваться в аспекте педагогической деятельности, то есть, обретет вполне конкретную смысловую, целевую, предметную и процессуальную заданность [5].

С педагогической точки зрения, это можно рассматривать как организацию условий, при которых ребенок может безопасно для себя и других реализовать природную потребность в автономии, постепенно овладевая процессами самосознания (самопознание, самооценка, самоконтроль, самопринятие) и рефлексивного сознания (преобразование бытийного сознания в рефлексивное), предметом, на котором постепенно происходит сосредоточение навыков, полученных в ходе овладения данными процессами, является собственная жизнедеятельность ребенка. Педагогическая поддержка обеспечивает ребенку встречу с процессами, которые организуют взрослые для его блага — процесс обучения и процесс воспитания.

Педагогическая поддержка принципиально обозначает предметом деятельности педагога возможность ребенка становиться субъектом ситуации, в которой находятся его интересы.

Ковалева Н. Б. в своей работе, обозначает проблему поиска психолого-педагогических технологий, позволяющих создать условия для личностного развития на основе свободного самоопределения к жизненным ценностям и нравственным основаниям поступков.

Способность «самоопределения», предшествующая любой мыслительной деятельности в этом направлении, есть способность реализации именно свободы как возможности творческого самопреобразования и «образовывания» себя в качестве субъекта собственной «жизнепрактики». Индивид — особь, единичный представитель вида, становится «личностью» — уникальной и неповторимой, открывающей для себя мир, культуру и, по В. И. Слободчикову, «во всем переустанавливающейся заново».

К проблеме свободы и самоопределения впервые привлек внимание протоиерей Василий Зеньковский еще в 1934 г. Известный философ и педагог, раскрывая начало свободы как «величайшую загадку» и «важнейшую тему для воспитания». Доказал значение задачи — воспитание в большей мере и состоит в том, чтобы «зажечь душу идеей свободы», чтобы помочь ребенку обрести свободу,

построить путь «восхождения к свободе». А через это — к творчеству и развитию [4].

Вместе с тем он предлагает центральный вопрос современного воспитания, как связать свободу и добро: «Все это ставит очень остро и соответственно вопрос, от которого не смеет отвернуться педагогика. Как превратить начало свободы в источник творчества, а не произвола, восхождения к добру, а не служения злу? Как связать в душе ребенка дар свободы с добром? Как наполнить развитие разных сил в человеке глубоким смыслом, связать душу с миром ценностей — не минуя свободы, а через свободу? Развитие дара свободы в ребенке не может быть понято формально, мы не можем уйти от ответственности за то, станет ли дар свободы источником греха или проводником правды».

Понимание свободы как свободы творческого самоопределения к ценностям и целям своей жизни, может быть достижимо именно через мировоззрение, в котором образ мира и Человека определен ценностями, лежащими за пределами человеческой жизни и его частной социальной судьбы.

Кандидат психологических наук Чухно А. Г. уделяет особое внимание поддержанию и развитию детских способностей, художественного творчества, которое является основной задачей современной школы.

Для решения задач такого рода нужен другой учитель, пишет автор: «не преподаватель-предметник, которого выпускают сегодня педагогические учебные заведения, а творческая личность, созидатель новых жизненных устоев. Тогда, будучи первопроходцем, он и учеников поведет по пути открытий, сможет показать типичное и вечное в случайном и преходящем, даст почувствовать глубокий смысл и красоту в самом простом и обыденном» [9].

Шебуняев А. Г. в своем исследовании, рассказывает о своем опыте творческой деятельности. Эффективной формой, стимулирующей творческую деятельность обучающихся, является, по мнению автора, привлечение их к выполнению целого ряда заданий, побуждающих к развитию художественно-изобразительных способностей. Анализ результатов выполнения творческих заданий позволяет выработать различные приемы педагогического руководства, реализующие индивидуально-дифференцированный подход при формировании творческих способностей и установок на творчество. При этом процесс развития творческих способностей постоянно активизировался поиском и использованием новых, нестандартных заданий творческого характера [10].

Одним из главных проявлений свободы через творчество можно считать ответственность. Ханова Е. Ф. в своем исследовании приходит к выводу, что свобода — это способность человека принимать осознанные решения и совершать осознанные поступки в соответствии со своими целями, интересами, идеалами и ценностями, основанными на знании объективных закономерностей окружающего мира [8].

Самореализация человека основывается не только на индивидуальном, но и на совместном опыте, объединенном поиске решений, создании общего блага. Поэтому дополнением свободы выступают объединение, ответственность, справедливость, т. е. все те ценности, которые должно обеспечивать общество. Объединяясь в сообщество, люди обретают не только новые ценности, но и коллективную защиту. В данном смысле свобода соотносится с гражданственностью. Следовательно, проявление свободы индивида всегда сопровождается ответственностью перед обществом.

Отношение личности к свободе и ответственности неоднозначно. В целом люди желают быть свободными. Пример из истории: свершение всех революций начиналось под лозунгом свободы, но, как известно, продолжалось анархией, а заканчивалось террором. Если нет рычагов сдерживания, если человек делает антисоциальный, аморальный выбор, то он разрушает и свою жизнь, и жизнь окружающих его людей. «Свобода может вылиться в простой произвол, если она не проживается с точки зрения ответственности», заметил знаменитый психолог В. Франкл в работе «Человек в поисках смысла».

Свободу и ответственность называют двумя сторонами одной медали, двумя частями единого целого. «Границы свободы и ответственности совпадают, как две стороны одного листа бумаги. Только там, где я свободен, где мною свободно приняты решения, свободно совершены действия, я и отвечаю за них и их последствия. И наоборот — я могу быть ответствен только за то, в чем проявилась моя свобода» (Г. Л. Тульчинский).

Если свобода означает принятие выбора, то сделанный выбор, принятое решение ведут к тому, что человек возлагает на себя всю меру ответственности, и даже за то, что он не мог предугадать.

Ответственность направляет жизнь и деятельность человека, является важнейшим внутренним регулятором его деятельности. Ответственность проявляется в сознательной готовности человека следовать принятым в обществе правилам, нормам, оценивать свои действия с точки зрения их последствий для социума.

Степень проявления свободы и ответственности напрямую зависит от познавательной деятельности, уровня образованности человека. Внешние обстоятельства жизни человека преломляются в его сознании. Если человек лучше знает объективные условия и конкретную ситуацию, если ставит перед собой более высокую цель, если необходимость выбора средств для её достижения адекватны морально-этическим общественным нормам, то свобода реализуется полнее.

Свобода всегда порождает ответственность, а ответственность направляет свободу. «Чем больше свободы, тем больше ответственности. Вечно актуальный древний парадокс» (Т. Лири).

Таким образом можно сделать вывод: исследователи смотрят на данный феномен с различных точек зрения. Сво-

боду как субъективное явление изучали такие философы, как: Бердяев Н. А., Фромм Э., Ницше Ф. Свободу выбора как проявление свободоспособности рассматривали: Газман О. С., Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Трансформацию категории свободы во второй половине XIX — начале XX вв. исследовали: свобода как отсутствие ограничений воли (К. Д. Ушинский), как критерий педагогики, возможность выбора как основа обучения (Л. Н. Толстой), как автономия педагогического процесса (П. Ф. Каптерев), как условие развития личности, физическая и интеллектуальная свободы учащихся (В. П. Вахтеровым), метод освобождения творческих сил ребенка (К. Н. Вентцель). Свободу как условие самоопределения через творческую деятельность: Ковалева Н. Б., Зеньковский В. В., Слободчиков В. И., Шебуняев А. Г. Свободу как ответственность изучали: Ханова Е. Ф., Тульчинский Г. Л. В контексте нашей научной темы, таких исследований недостаточно.

Литература:

1. Бердяев Н. А. Философия свободы: смысл творчества. — М., 2010. — 601 с.
2. Газман О. С. Гуманизм и свобода (Введение в гуманистическую педагогику). Гуманизация воспитания в современных условиях. — М., 1995. — 601 с.
3. Газман О. С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы. — М., 2002. — 296 с.
4. Ковалева Н. Б. Свобода выбора и самоопределение учащихся в образовательных программах личностного развития // Проблемы современного образования. — М., 2016. — С. 59–65.
5. Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Свободоспособность как результат развития субъектности ребенка в процессе педагогической поддержки. // Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. — 2014. — № 2. — С. 143–147.
6. Ромаев А. П. Генезис феномена и категории «свобода» в гуманистической педагогике России (вторая половина XIX–XX века), автореферат диссертации кандидата педагогических наук. — Владикавказ, 2007. — 24 с.
7. Фромм Э. Бегство от свободы. — М.: АСТ, 2009. — 175 с.
8. Ханова Е. Ф. Свобода и ответственность в педагогической деятельности // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. — Оренбург: ОГУ, 2016. — С. 2924–2929.
9. Чухно А. Г. Свобода и творчество — основные ценности образования гуманистического типа. // Аккредитация в образовании. — 2013. — № 2 (62). — С. 66–67.
10. Шебуняев А. Г. От творчества педагога — к творчеству студента. // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус.. — 2002. — № 2. — С. 81–85.

Чухно А. Г. в своем исследовании обращается к педагогу, а для нас это очень важно, ведь, он говорил, что свобода педагога должна заключаться в становлении творческой личности, созидателю новых жизненных уставов. Для ребенка он должен стать проводником «на пути открытий».

Вопрос воспитания свободоспособности и ответственности у нахимовцев в рамках учреждения закрытого типа (филиала НВМУ) является актуальным. Свобода связана с умением человека сделать правильный выбор, с его долгом, мужеством и совестью. Ответственность — порождение свободы. Проявление свободы и ответственности прямо пропорционально интеллекту, знаниям, уровню познавательной деятельности нахимовца, уровню его образования культуры, только давая возможность свободы выбора, возвращая все эти качества, мы сможем воспитать достойного гражданина нашей страны.

Использование легио-технологии в коррекции связной речи у детей с общим недоразвитием речи

Бубнова Дарья Андреевна, студент;

Бурыкина Марина Юрьевна, доктор психологических наук, профессор

Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского

В статье представлена работа по коррекции связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с использованием легио-технологии.

Ключевые слова: легио-технология, коррекция связной речи, дети дошкольного возраста, констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, коррекционная работа.

Одним из важнейших условий полноценного развития ребёнка является умения детей пользоваться правиль-

ной речью, уметь понятно выразить свои мысли и выразительно говорить на родном языке. В процессе общения

взаимопонимание между людьми обеспечивают связанные смысловые высказывания.

В. П. Глухов считает, что важнейшей задачей логопедической работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи, является формирование у детей связной монологической речи. Это необходимо для наиболее полного преодоления системного речевого недоразвития и для подготовки детей к предстоящему школьному обучению [3].

С. В. Алабушева под связной речью понимает развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется логично, последовательно, точно, правильно и образно. Связная речь — показатель общей речевой культуры человека и инструмент развития высших отделов психики [1].

Согласно исследованиям Л. С. Выготского связность речи — это связность мыслей. В связной речи отражается логика мышления ребенка, его умение осмыслить воспринимаемое и правильно выразить его. По тому, как ребенок строит свои высказывания, можно судить об уровне его речевого развития [2].

Проблема коррекции связной речи является актуальной, так как дети испытывают большие трудности в построении связного высказывания и налаживании речевых контактов с окружающими. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования речевое развитие выделено в отдельную образовательную область и это не случайно, так как дошкольный возраст — это сенситивный период развития речи детей. Обучение детей в игре — главное условие реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, так как игра является ведущей деятельностью детей дошкольного возраста.

Во время лепки, рисования, конструирования, выполнения любой работы не следует запрещать детям разговаривать, так как речевое сопровождение собственных действий имеет большое значение для психического развития ребенка. Развивать речь ребенка, не включая ее в какую-либо деятельность, невозможно. Поэтому в детском саду должна создаваться специальная среда, способствующая полному раскрытию речевых возможностей детей.

Лего-технология — это новая, успешно развивающаяся педагогическая технология. В условиях системно-деятельностного подхода, предполагающего организацию чередования практических и умственных действий ребёнка. Именно такой подход легко реализовать в образовательной среде Лего, которая позволяет ребёнку думать, фантазировать и действовать, не боясь ошибиться.

Лего-технология являются универсальной технологией, способствующей оказывать мощное воздействие на работоспособность коры головного мозга, а, следовательно, и на развитие речи через манипуляции с конструктором. Это очень важно при работе с детьми имеющие нарушения речи. У детей в процессе логопедических занятий, на которых использует Лего-технология, расширяются представления о предметах и явлениях, развиваются умения наблю-

дать, анализировать, сравнивать, выделять характерные, существенные признаки предметов и явлений, обобщать их по признакам.

Целью нашего исследования является определение содержания логопедической работы, направленной на коррекцию связной речи детей с общим недоразвитием речи с использованием лего-технологии.

Базой исследования послужил МБДОУ комбинированного вида № 9 «Красная шапочка» г. Брянска. В исследовании приняло участие 7 детей с общим недоразвитием речи (III уровень). Обследование проводилось индивидуально. При проведении констатирующего эксперимента были использованы следующие методы: беседа, наблюдение.

Для обследования связной речи мы использовали методику В. П. Глухова, которая включает следующий комплекс заданий.

1. Определение способности ребёнка составлять законченное высказывание на уровне фразы (по изображённому на картинке действию).

2. Выявление способности детей устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами и переносить их в виде законченной фразы — высказывания.

3. Выявление возможности детей воспроизводить небольшой по объёму и простой по структуре литературный текст.

4. Составление связного сюжетного рассказа на основе наглядного содержания последовательных фрагментов — эпизодов.

5. Составление рассказ на основе личного опыта и выявление индивидуального уровня и особенностей владения связной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений.

6. Составление описательного рассказа.

7. Придумывание окончания рассказ.

Для оценки успешности выполнения задания мы использовали бальную систему, предложенную автором методики:

- 5 баллов - высокий уровень;
- 4 балла - средний уровень;
- 3 балла - недостаточный уровень;
- 2 балла - низкий уровень;
- 1 балл - задание выполнено неадекватно.

Результаты, полученные в ходе эксперимента представлены в табл. 1.

Таблица 1. Анализ результатов выполнения заданий

| Уровень развития связной речи | Дошкольники с общим недоразвитием речи III уровня |
|-------------------------------|---|
| Высокий уровень | 28% |
| Средний уровень | 28% |
| Низкий уровень | 44% |

Исходя из полученных результатов исследования, мы определили уровни развития связной речи. У детей с общим

недоразвитием речи преобладает низкий уровень, что составляет 44 % от общего количества группы. Связная речь детей данного уровня характеризуется неверным или не последовательным воспроизведением текста, нарушением его структуры, бедностью лексики, многочисленными паузами при пересказе, отсутствием описания внешнего вида героев и окончания текста. Таким детям необходимы наводящие вопросы взрослого.

Дети, имеющие средний уровень развития связной речи (28 %) продемонстрировали способность последовательно, связно пересказывать текст, составлять рассказы при небольшом количестве подсказок и наводящих вопросов, использовании длительных пауз. В своей речи эти дети больше всего используют существительные и глаголы.

Высокий уровень развития связной речи имеет 28 % детей. Они соблюдают связность и последовательность изложения, последовательно строили пересказ и рассказ по картинкам, использовали в речи простые и распространённые предложения, существительные, обозначающие название предметов; прилагательные, обозначающие свойства; глаголы, обозначающие действия героев; предлоги.

Литература:

1. Алабужева С. В. Работа над развитием творческих способностей детей дошкольного возраста // История, опыт, проблемы общего и педагогического образования. — Глазов: Изд-во ГПИ, 2005. — 198 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. — М., 1996. — 153 с. [Электронный ресурс: <https://studfiles.net/preview/1725461/>] (Дата обращения: 23.01.2019).
3. Глухов В. П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию // Дефектология, 2015. — № 4.
4. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. / В. П. Глухов. — М.: АРКТИ, 2004. — 168 с. [Электронный ресурс: <https://studfiles.net/preview/6020610/>] (Дата обращения: 08.03.2019).
5. Карabut Е. Развитие связной речи дошкольников с ОНР посредством Лего — технологии [Электронный ресурс: <https://pandia.ru/text/80/398/1193.php>] (Дата обращения: 07.03.2019).
6. Лусс Т. В. Формирование навыков конструктивно-игровой деятельности у детей с помощью ЛЕГО/ под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. — М.: 2007. [Электронный ресурс: <http://crrbelosnegka.ucoz.ru/lego/luss.pdf/>] (Дата обращения: 08.03.2019).

Модель организации деятельности методической службы как условие развития профессиональной компетентности педагога дошкольного образования

Владиминова Наталья Юрьевна, воспитатель
МБДОУ г. Иркутска детский сад № 138

Несмотря на значительное количество теоретических работ и солидный практический опыт по изучению профессионального становления педагога, вопросы формирования и развития профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования остаются весьма актуальными.

Из всего вышеперечисленного можно сделать вывод, что у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня недостаточно сформирован уровень связной речи и с ними необходимо проводить коррекционную работу. Организуя формирующий эксперимент, мы опирались на методику Т. В. Лусс, предполагающая работу с конструктором ЛЕГО согласно деятельностному подходу (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев). Логопедическая работа по коррекции связной речи с использованием лего-технологии проводилась по следующим этапам.

1. Работа над фразой: двусоставные предложения с прямым дополнением в винительном падеже; распространённые предложения из 3–4 слов; сложные предложения.

2. Построение связной речи на основе выполненных действий с лего-конструктором.

3. Игровые диалоги.

4. Пересказы текстов о героях лего-конструкций.

5. Описательные рассказы лего-построек.

6. Творческие рассказы о лего-постройках.

Результатом нашей работы стал комплекс логопедических занятий с использованием лего-технологии в процессе коррекции связной речи детей с общим недоразвитием речи.

В этой ситуации важно определить те проблемы и противоречия, которые сопутствуют процессу развития профессиональной компетентности педагогических работников: между растущими требованиями общества к уровню профессионализма педагогов дошкольного образования и отсутствием у большинства из них системных знаний,

умений и навыков развивающего образования; недостаточным владением технологиями развивающего образования в рамках системно-деятельностного подхода; между потребностью дошкольных образовательных учреждений в высококвалифицированных кадрах и недостаточной разработанностью механизма их профессиональной подготовки в рамках конкретного учреждения; между необходимостью командной работы педагогических работников дошкольных образовательных учреждений и неразвитостью данных форм работы в образовательной практике.

На наш взгляд ключевым является потребность дошкольных образовательных учреждений в высококвалифицированных кадрах и недостаточная разработанность механизма их профессиональной подготовки в рамках конкретного учреждения.

Данные противоречия определили цель нашего исследования — теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная проверка модели организации деятельности методической службы как условия развития профессиональной компетентности педагога дошкольного образования.

В нашем исследовании мы исходили из предположения, что деятельность методической службы может стать эффективным условием развития профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования в соответствии с их профессиональными потребностями и уровнем профессиональной компетентности, если: подготовка педагогов дошкольного образования осуществляется через развитие видов профессиональной компетентности: методической, оценочной, организаторской, коммуникативной; методическая служба функционирует во взаимосвязи четырех уровней: аналитический, информационный, организационно-методический, консультационный; применяется модульный принцип организации деятельности методической службы на диагностической основе, который включает: базовый модуль, модуль «Перспектива», модуль «Мастерство»; формы повышения профессиональной компетентности педагогов дифференцированы с учетом уровней профессиональной компетентности педагогов от недопустимого до оптимального.

Под «профессиональной компетентностью» мы будем понимать совокупность профессиональных компетенций, каждая из которых, в свою очередь, является совокупностью профессиональных знаний (теоретических представлений) и групп профессиональных умений (способов профессионально-педагогической деятельности).

Методическая служба — подразделение дошкольного образовательного учреждения, обеспечивающее комплекс условий, способствующих развитию профессиональной компетентности педагогов на уровне современных требований, которое функционирует во взаимосвязи четырех направлений: аналитическое, информационное, организационно-методическое, консультационное.

В данном исследовании модель предполагает наличие трех модулей, каждый из которых включает в себя два

блока: первый теоретический, второй практический. Результат деятельности по двум блокам каждого модуля подразумевает методические разработки педагогов, творческие проекты, аттестацию.

В соответствии с целью и задачами было проведено опытно-поисковое исследование. Основной целью проводимой опытно-поисковой работы являлась проверка выдвинутого нами положения о том, что методическая служба, как особое подразделение образовательного учреждения, является одним из условий, способствующих развитию профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования.

В данном исследовании приняли участие 30 педагогов и специалистов.

В результате констатирующего этапа исследования мы определили уровень профессиональной компетентности педагогов и оценили деятельность методической службы дошкольного образовательного учреждения.

На основании оценочных листов по технологии Т. А. Сваталовой нам удалось выявить, что 20% педагогических работников имеют критический уровень, на недопустимом уровне профессиональной компетентности находятся 10%.

В беседах с педагогами критического и недопустимого уровней по анализу оценочных листов мы выяснили, что педагоги завышают уровень своих знаний и не проявляют особой потребности в их приобретении.

В результате бесед с руководителем дошкольного образовательного учреждения, педагогическим коллективом был сделан вывод о том, что ответы педагогов в оценочных листах показывают, в большей степени, положительные результаты, наблюдения из практики не совпадают с ответами педагогов, т. е. у 27% педагогов самооценка не совпадает с выводами контролей, наблюдений.

В связи с этим следующим шагом для оценивания профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования мы использовали экспертную карту Т. А. Сваталовой, Г. В. Яковлевой.

На основании анализа результатов исследования уровня профессиональной компетентности педагогов дошкольного образовательного учреждения были выделены следующие проблемы (на критическом и недостаточном уровнях): 62% педагогов пассивны в инновационной педагогической деятельности; 41% педагогов используют в своей деятельности дисциплинарную модель общения; у 38% педагогов слабо выражены проектировочные умения.

Оценка деятельности методической службы по экспертной карте Г. В. Яковлевой определяет уровень эффективности методической работы в дошкольном образовательном учреждении, как достаточный.

В результате констатирующего этапа исследования был сделан вывод о том, что процесс организации повышения профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования данного учреждения недостаточно эффективен.

Стремясь преодолеть эти несовершенства, было предложено апробировать структурно-функциональную модель методической службы на диагностической основе, деятельность которой обеспечивает развитие профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования.

Данная модель предполагает наличие трех модулей: базового модуля, модуля «Перспектива», модуля «Мастерство».

Целевая аудитория базового модуля — молодые специалисты и педагоги, которые при исходной диагностике показали критический и недопустимый уровни. Модуль состоит из двух блоков: теоретико-методологические основы ФГОС ДО, профилактика барьеров профессиональной деятельности. Результат освоения данного модуля — методические разработки занятий.

Целевая аудитория второго модуля — педагоги, которые показали достаточный и допустимый уровни. Данный модуль имеет два блока освоения: инновационные процессы в образовании, психолого-педагогическое сопровождение. Результат — разработка и реализация творческих проектов, участие в профессиональных конкурсах, аттестация на I КК.

Модуль «Мастерство» также состоит из двух блоков: освоение методик обобщения, распространения передового педагогического опыта, наставничество, где в роли наставников выступают педагоги с оптимальным уровнем профессиональной компетентности. Результат освоения этого модуля: научные статьи, авторские программы, учебно-методические пособия, дидактические материалы для занятий, аттестация на высшую КК.

Основная цель формирующего этапа опытно-поисковой работы заключалась в апробации и выявлении эффективности и результативности структуры организации и содержания структурно-функциональной модели методической службы на диагностической основе. Основная идея данного этапа исследования — раскрыть возможности структурных и содержательных компонентов модели методической службы для оказания эффективной помощи педагогам дошкольных образовательных учреждений в развитии их профессиональной компетентности.

Для формирующего эксперимента нами была разработана программа развития профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования.

При разработке содержания программы мы ориентировались на вопросы, связанные с потребностью дошкольного образовательного учреждения, профессиональные запросы педагогов, а также на данные исходной диагностики уровня профессиональной компетентности педагогов.

На основе исходной диагностики уровня профессиональной компетентности педагогов мы дифференцированно распределили содержание программы подготовки педагогов дошкольного образования:

1. Базовый модуль — 9 педагогов (критический и недопустимый уровни профессиональной компетентности).

2. Модуль «Перспектива» — 19 педагогов (достаточный и допустимый уровни профессиональной компетентности).

3. Модуль «Мастерство» — 2 педагога (оптимальный уровень профессиональной компетентности).

Организация деятельности методической службы строилась в соответствии с личностно-ориентированным подходом, т. е. распределение содержания и форм повышения профессиональной компетентности педагогов происходило дифференцированно и поэтапно.

Первый этап, мотивационный, его целью было создание условий для мотивации педагогов на освоение содержания программы и обогащение их современными теоретическими знаниями.

Организация мотивационного этапа обучения для базового модуля и модуля «Перспектива» проходила в виде активных учебных лекций (лекции-диалоги), теоретических семинаров, консультаций; для модуля «Мастерство» в виде собеседования и индивидуальных бесед. Отслеживание эффективности результатов деятельности на данном этапе проводилось в виде наблюдений, бесед, опросов.

Основными формами занятий второго этапа развития профессиональной компетентности педагогов — актуализация и совершенствование методических умений были: практические занятия, практикумы, консультации и т. д. На данных занятиях педагоги не только знакомились и анализировали передовой практический опыт, но и проектировали и планировали свою педагогическую деятельность, при этом, каждый педагог имел возможность получить методическую помощь.

Третий этап развития профессиональной компетентности педагогов — этап амплификации, нами понимается, как максимальная реализация возможностей и способностей педагогов. Данный этап для педагогов базового модуля проходил в форме открытых просмотров деятельности. К анализу деятельности привлекались педагоги достаточного уровня. Далее совместно с данной группой педагогов составлялись справки по продуктивному использованию современных технологий в образовательном процессе.

Цель работы четвертого этапа — самореализация — достигалась посредством изучения и анализа нормативно-правовых документов, медико-психолого-педагогической литературы и практического педагогического опыта в проблемных вопросах. Данный этап проходил в форме организации и проведения общей конференции «Актуальные вопросы современного дошкольного образования». Активное участие в конференции, в подготовке материалов приняли педагоги базового модуля, модуля «Перспектива», модуля «Мастерство».

На конференции были представлены материалы анализа деятельности по программе развития профессиональной компетентности педагогов в виде докладов, отчетов, совыступлений.

На данной конференции были подведены итоги обучения педагогов, где нами была вновь проведена оценка уровня профессиональной компетентности (оценочные листы по технологии Т. А. Сваталовой) и осуществлен обмен мнениями по вопросам актуализации, совершенствования

и самореализации теоретических знаний, методических умений и ценностных ориентаций.

На заключительном контрольном этапе опытно-поисковой работы необходимо было выяснить практическую значимость организации деятельности методической службы, ее роль и влияние на развитие профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования, осмыслить полученные результаты и внести коррективы в организацию дальнейшей работы.

Для организации и проведения контрольного этапа исследования, мы использовали комплексную диагностическую процедуру, которая была использована нами на констатирующем этапе исследования.

Сравнительные данные квалификационного уровня педагогов показывают, что в результате реализации программы развития профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования % педагогов с ВКК увеличился на 6 %, с ИКК увеличился на 11 %.

В целом мы отмечаем динамику положительного роста уровня профессиональной компетентности педагогов по всем ее компонентам в соответствии с показаниями ответов педагогов и набору общих баллов.

Так, например, из анализа ответов оценочных листов у большинства педагогов с разным уровнем профессиональной компетентности, объем знаний увеличился от 10 % до 40 %. Не отмечено ни одного педагога с исходным уровнем теоретических знаний.

Сравнительный анализ по экспертной карте Т. А. Свталовой, Г. В. Яковлевой также показал динамику роста профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования.

На основании сравнительного анализа результатов исследования уровня профессиональной компетентности педагогов дошкольного образовательного учреждения была отмечена положительная динамика. Исходя из проблем, которые были описаны на констатирующем этапе, мы можем отметить следующие положительные изменения: у 17 % педагогов достигли оптимального уровня гностические способности деятельности; у 19 % педагогов достиг оптимального уровня конструктивно-проектировочный компонент профессионально-педагогической деятельности; у 6 % педагогов достиг оптимального уровня организаторский компонент профессионально-педагогической деятельности; у 20 % педагогов достиг оптимального уровня коммуникативный компонент; 17 % педагогов проявили исследовательскую активность включаясь в инновационную деятельность.

Нам удалось снизить процент критического уровня исследовательской активности с 62 % до 26 %.

Оценка деятельности методической службы по экспертной карте Г. В. Яковлевой на контрольном этапе определяет уровень эффективности методической работы в дошкольном образовательном учреждении, как оптимальный. Достаточный уровень показал один критерий: качество инновационной методической продукции (методическая продукция соответствует инновационным направлениям деятельности дошкольного образовательного учреждения, но на данную продукцию нет рецензий, поэтому рекомендовано использование внутри дошкольного образовательного учреждения).

На основании сравнительного анализа динамики изменений уровня профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования мы пришли к выводу, что структура организации и гибкое дифференцированное содержание деятельности методической службы достаточно эффективны и результативны для работы с педагогами по совершенствованию и развитию их профессиональной компетентности. Достоверность значимости сравнительного анализа определялась с помощью Т-критерия Стьюдента для зависимых выборок, который показал эффективность обучения педагогов.

Таким образом, деятельность методической службы является эффективным условием развития профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования в соответствии с их профессиональными потребностями и уровнем профессиональной компетентности, если: подготовка педагогов дошкольного образования осуществляется через развитие видов профессиональной компетентности: методической, оценочной, организаторской, коммуникативной; методическая служба функционирует во взаимосвязи четырех уровней: аналитический, информационный, организационно-методический, консультационный; применяется модульный принцип организации деятельности методической службы на диагностической основе, который включает: базовый модуль, модуль «Перспектива», модуль «Мастерство»; формы повышения профессиональной компетентности педагогов дифференцированы с учетом уровней профессиональной компетентности педагогов от недопустимого до оптимального.

Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы. Перспективами дальнейшего исследования являются углубленное изучение содержания деятельности методической службы для всех категорий специалистов дошкольного образовательного учреждения, а также выявление дополнительных резервов образовательной среды системы дошкольного образования в целом для обеспечения системности и непрерывности развития профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования.

Формирование у дошкольников патриотических чувств посредством ознакомления с подвигами русского народа в годы Великой Отечественной войны

Воронкова Светлана Анатольевна, воспитатель;
Миргородская Лариса Васильевна, воспитатель;
Старжинская Маргарита Анатольевна, воспитатель;
Червенко Екатерина Владимировна, воспитатель;
Рязанова Галина Ивановна, воспитатель

МБДОУ Детский сад № 33 «Снежанка» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

Патриотизм в дошкольном возрасте закладывается на примере мужества и героизма русских солдат, на основе ознакомления с историческими фактами своего города в годы ВОВ, героическому прошлому нашей Родины, пониманию и умению ценить мир.

Ключевые слова: Родина, героизм патриотическое воспитание, подвиг, бессмертный полк.

Патриотическое воспитание в наше время требует большого внимания.

Детский сад формирует у детей первые представления о Родине, окружающем мире, своем городе. Детям дошкольного возраста очень трудно осознать события ВОВ. Каждый наступивший год отделяет нас от страшных лет войны. И чтобы не терялась эта нить памяти, мы взрослые должны сохранить и воспитать в детях уважение и гордость за наших русских солдат их мужество. Ведь у детей дошкольного возраста сформирован естественный интерес к своей семье, к истории своей Родины. Поэтому в своей работе мы обратились к родителям с просьбой рассказать детям о судьбах воевавших членов семьи. Посетить с дошкольниками памятники. После беседы с родителями дети принесли много фотографий своих близких, принимавших участие в ВОВ. Дошкольники делились своими рассказами о родных и рассматривали фотографии друг у друга. Во время празднования дня победы мы с детьми побывали у памятника Атаманского леса, где они возложили цветы к мемориалу. Также вместе с родителями посетили военно-историческую реконструкцию боя у Атаманского леса на 9 мая, у Майсюковой будки, 3 февраля приуроченной к 75 лет освобождения Старого Оскола.

Дошкольники воспринимают окружающую его действительность эмоционально, и патриотические чувства у них проявляются в чувстве гордости за свой народ, за историю своей страны. Именно эти чувства стараемся воспитать у детей с самого раннего возраста.

На конкретных фактах из жизни старших членов семьи (дедушек и бабушек, участников Великой Отечественной войны, их фронтовых и трудовых подвигов), мы прививаем детям такие важные понятия, как «долг перед Родиной», «любовь к Отечеству», «ненависть к врагу», «трудовой подвиг» и т. д. Важно подвести ребенка к пониманию, что мы победили потому, что любим свою Отчизну, Родина чтит своих героев, отдавших жизнь за счастье людей. Их имена увековечены в названиях городов, улиц, площадей, в их честь воздвигнуты памятники.

Старинная мудрость напоминает нам: «Человек, не знающий своего прошлого, не знает ничего». Невозможно вырастить настоящего патриота без знания исто-

рии. Как и без знания традиций своего народа нельзя воспитать настоящего человека, любящего своих родителей, свой дом, свою страну, с уважением относящегося к другим народам.

На наглядных примерах дети получают знания и понимают, какое нужно было мужество и героизм русских солдат в годы ВОВ. В группе организовали выставку книг о ВОВ. Объяснили детям, чтобы сохранить все события, подвиги солдат, женщин, работавших в тылу, стариков и детей, писали стихи, песни, рассказы в честь героев.

Литературные произведения, которые можно почитать с детьми старшего дошкольного возраста:

Дмитрий Пентегов: «Паровоз «Овечка». Герой этой сказки — небольшой паровоз из серии «Ов», который железнодорожники ласково называли «Овечка». Когда-то он ездил от Москвы до самого Тихого океана. Потом его сменили мощные паровозы других серий, но «Овечек» все уважали за то, что они прочные и надёжные. А в годы Великой Отечественной войны началась новая жизнь этого паровоза: он стал зенитным бронепоездом и отгонял от наших эшелонов вражеские самолёты, вписав свою страницу в историю Великой Победы.

«Сказка о Военной тайне, о Мальчише — Кибальчише и его твердом слове» **А. Гайдара.** После ухода старших на войну со внезапно напавшими на страну злыми «буржуинами» Мальчиш-Кибальчиш возглавил сопротивление последней оставшейся силы, мальчишек — «мальчишей». Им было нужно «только ночь простоять да день продержаться».

Солдатская сказка К. Паустовского «Похождение жука — носорога». Когда Петр Терентьев уходил из деревни на войну, маленький сын его Степа не знал, что подарить отцу на прощание, и подарил наконец старого жука-носорога. Жук прошел вместе с отцом всю войну и вернулся в родные края. Удивительная история дружбы человека и жука!

Еще один рассказ К. Паустовского — «Волшебное колечко» — о жизни в деревне во время войны, о доброте девочки Варюшки и волшебном колечке.

Рассказы Юрия Яковлева патриотического содержания: «Как Сережа на войну ходил», «Семеро солдатиков»,

«Кепка — невидимка», «Иван — виллис», «Подкидыш», «Пусть стоит старый солдат» и другие.

Пронзительная сказка «Как Сережа на войну ходил» о мальчике Сереже, который хотел увидеть войну собственными глазами. И повел его по военной дороге никто иной, как родной дедушка ..., погибший в неравном бою. Нелегкий это был поход — ведь война не прогулка, а тяжелый труд, опасности, бессонные ночи и бесконечная усталость. Сережа понял это почти сразу же и очень хотел вернуться домой. Но дедушка не отпустил его: «Сам захотел узнать, что такое война, теперь терпи». Многие увидел мальчик на войне: обстрел наших солдат фашистским самолетом, бойцов, идущих в разведку, подвиг деда, когда тот остановил вражеский танк. Он научился носить солдатское обмундирование, рыть окопы. Он научился терпению, товариществу, взаимовыручке. С войны Сережа вернулся один, но это был уже совсем другой человек, в груди которого билось сердце погибшего деда и значит сердце, способное в любой момент остановить врага.

Повесть-сказка «Крайний случай» замечательного детского писателя Ильи Туричина (1921–2001) адресована маленьким читателям. Малыши с интересом прочитают историю о подвигах русского богатыря, солдата Ивана, который мужественно сражался против фашистов, дошел до Берлина и спас от смерти маленькую немецкую девочку. Всю войну он берег краюшку хлеба, испеченного матерью. А самого Ивана хранила от вражеских пуль чудотворная икона Пресвятой Богородицы.

Мультфильмы: «Солдатская сказка» (1983), «Воспоминание» (посвященный детям войны), «Сказка о громком барабане», «Легенда о старом маяке», «Салют» (1975), «Скрипка пионера».

Дети становились участниками тех событий, волновались, переживали за русских солдат и сердились на фашистов. Мы объяснили ребятам, что любой подвиг правительство награждало определенной наградой. Рассматривали фотографии ветеранов войны с наградами: «За отвагу», «За боевые заслуги», «За оборону Москвы». Провели с детьми цикл мероприятий «Старый Оскол — город Воинской Славы», «75 лет освобождения

Старого Оскола», «Оружие в годы войны». «Наш город в дни войны», где дети помогали составлять альбом с фотографиями города во время войны. Провели беседы: «Что такое мужество?», «Земляки-освободители», «Дети и война», «Защитники нашей Родины», «Боевой путь наших дедов и прадедов». Слушая песни военных лет ребята легко их запоминают и подпевают. Вместе с детьми смотрели презентацию «Военные хроники», о мужестве и подвигах солдат. Дети делились впечатлениями от увиденного и услышанного. У них появляется желание играть в военных. Каждый хочет совершить подвиг, помочь раненному, победить фашистов... Дошкольники вместе с родителями посетили «Музей боевой славы», побывали на Курской дуге, участвовали на 9 мая в шествии «Бессмертный полк». Важно чтобы у дошкольников сформировалось представление, что мы победили в войне, потому что любим свою родину, уважительное отношение к ветеранам и пожилым людям их подвигам. Рассказали, что в нашем городе есть улицы названы в честь героев войны: Хмелева, Конева, Ватутина, 17 героев и др. В честь них воздвигнуты памятники и их надо охранять. В честь этих героев мы с детьми решили оформить альбом «Земляки-Освободители». А беседа «Боевой путь наших дедов и прадедов» оказалась фундаментом для создания книги — «Рассказы о моих прадедушках», написанные их внуками и правнуками. Была составлена родителями «Книга жизни» о боевых подвигах наших земляков в годы Великой Отечественной войны, которые защищали Старый Оскол. В этой книге собраны фотографии, иллюстрации города с момента оккупации до освобождения от фашистов. Весь материал изложен в этой книге в доступной и понятной форме для детей дошкольного возраста. Беседа с детьми об этой «Книге жизни», мы стараемся формировать у ребенка чувства гордости и уважения к своим землякам. Было предложено родителям к 9 мая оформить стенд «Бессмертный полк нашей группы». Чтобы дети понимали, что такое война, с уважением вспоминали прадедушек-ветеранов своей семьи, их подвиги.

Верно сказано: «Забывать прошлое — это потерять будущее».

Литература:

1. Алешина Н. В. «Патриотическое воспитание дошкольников» [текст]: методические рекомендации / Н. В. Алешина. — М.: ЦГЛ, 2005. — С. 135–140.
2. Кондрыкинская Л. А. «Дошкольникам о защитниках Отечества» [текст]: Методическое пособие по патриотическому воспитанию в ДОУ/ Л. А. Кондрыкинская. — М.: ТЦ Сфера, 2006. С. 90–98.
3. Рыбалкова И. К. «Ознакомление с родным городом как средство патриотического воспитания» [текст]: // Дошкольное воспитание. 2003. № 6. — С. 45–55.

Роль художественной литературы в развитии связной речи у детей старшего дошкольного возраста

Газизова Фарида Самигулловна, кандидат педагогических наук, доцент;

Ворончихина Валерия Алексеевна, студент

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета (Республика Татарстан))

В статье дается анализ результатов диагностики уровня сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста. Так как художественная литература является доступной темп пониманию ребенка быть старшего куда дошкольного куда возраста, на формирующем этапе было разработано тематическое планирование на месяц с опорой на модель комплекса мероприятий по развитию связной речи.

Ключевые слова: речь, художественная литература, старшие дошкольники, связная речь, художественная литература, развитие речи.

В соответствии с ФГОС ДО и «Концепцией дошкольного воспитания» основой воспитания и обучения в дошкольном детстве является овладение речью. В данном документе отмечено, что дошкольное детство особенно сензитивно к усвоению речи, и если определенный уровень овладения родным языком не достигнут к 5–6 годам, то этот — путь, как правило, не может быть успешно пройден на более поздних возрастных этапах.

Цель исследования — теоретически обосновать и практически доказать эффективность развития связной речи средствами художественной литературы.

В исследовании принимали участие 40 детей старшего дошкольного возраста (20 — экспериментальная, 20 — контрольная группа).

Для определения роли художественной литературы в развитии связной речи у детей старшего дошкольного возраста нами была проведена опытно-экспериментальная работа, которая состояла из трех этапов:

1. Констатирующий этап.

Цель: определение уровня развития связной речи у дошкольников.

Для диагностики связной речи у дошкольников нами использовалась методика В. Н. Макаровой [3, с. 6].

он Задание: пересказать текст как можно подробнее. В ходе обследования выявлялось умение детей пересказывать незнакомый текст (рассказ В. Сутеева «Под грибом»).

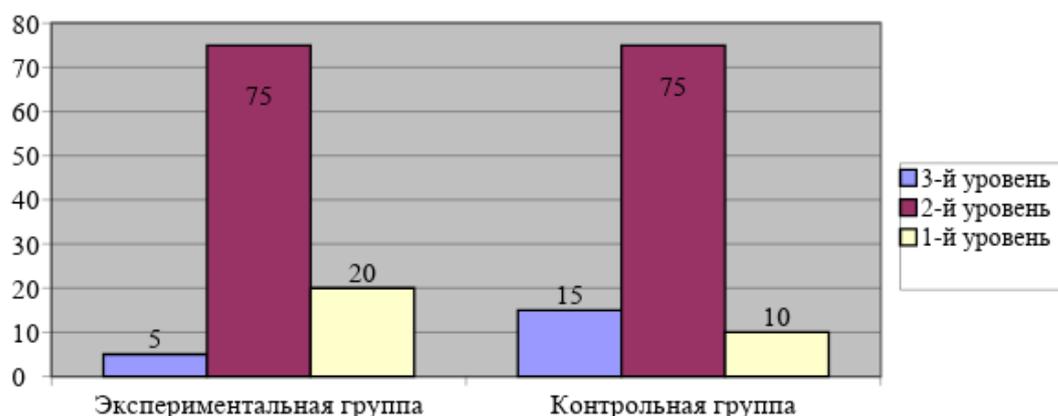


Рис. 1. Распределение показателей по уровню воспроизведения текста у старших дошкольников на констатирующем этапе эксперимента

Исходя из результатов обследования, в экспериментальной группе выявлено 5% (1 ребенок) дошкольников с высоким уровнем образного воспроизведения текста, тогда как в контрольной группе выявлено 15% (3 ребенка). Выделена группа дошкольников экспериментальной (4 человека) и 10% дошкольников из контрольной группы (2 человека), которые не справились с заданием, не сумели самостоятельно воспроизвести текст. По 75% дошкольников экспериментальной и контрольной группы (15 человек) выполнили задание на среднем уровне: помощь экспери-

ментатора и наводящие вопросы способствовали воспроизведению текста, дети только со второго раза сумели сформулировать основную мысль.

В результате выявлено, что 20% дошкольников экспериментальной (4 человека) и 10% дошкольников из контрольной группы (2 человека) затруднялись воспроизводить текст, тяжело формулировали смысл текста.

Из анализа результатов видно, что наблюдается неумение передавать содержание, из-за недостаточного, бедного словаря. Самостоятельные высказывания характеризуются

ненужными паузами, разговорными штампами, искажением звуковой структуры слов.

Дети затруднялись составлять рассказ, даже имея в наличии стимульные картинки, многим требовалась помощь со стороны взрослых в виде наводящих вопросов, подсказок слов.

Анализ результатов указывает на следующие ошибки у детей: при переходе из одной части в другую отсутствовал связующий элемент, резкий скачок. В повествовании наблюдались множественные аграмматизмы.

Все дети частично составляют рассказ из 3 частей, отмечались неумышленные расширения, либо сужения сюжета. Дети при составлении рассказа в основном пользуются простыми предложениями, неправильно оформляют их.

Полученные результаты исследования старших дошкольников позволили нам разработать и апробировать занятия по развитию связной речи посредством художественной литературы.

2. Формирующий этап.

Цель: развитие связной речи посредством художественной литературы у старших дошкольников.

Во втором параграфе второй главы (формирующем этапе исследования) мы описали этапы формирования связной речи у старших дошкольников, посредством художественной литературы.

Развитие связной речи у старших дошкольников производилось посредством чтения и обсуждения таких классических произведений как:

«Аленький цветочек» С. Аксакова, русской народной сказки «Снегурочка» и «Никита Кожемяка», «Загадочное исчезновение гуся» В. Сутеева, «Лисичкин хлеб» М. Пришвина, «Четыре желания» К. Ушинского.

Таким образом, при изучении художественной литературы дети научились:

- строить связно свои высказывания;
- использовать образность высказываний;
- пополнили и развили словарный запас.

3. Контрольный этап.

Цель: определение динамики в развитии связной речи у дошкольников после проведения формирующего этапа посредством художественной литературы. На данном этапе мы описали результаты исследования, проведенного по той же методике В. Н. Макаровой.

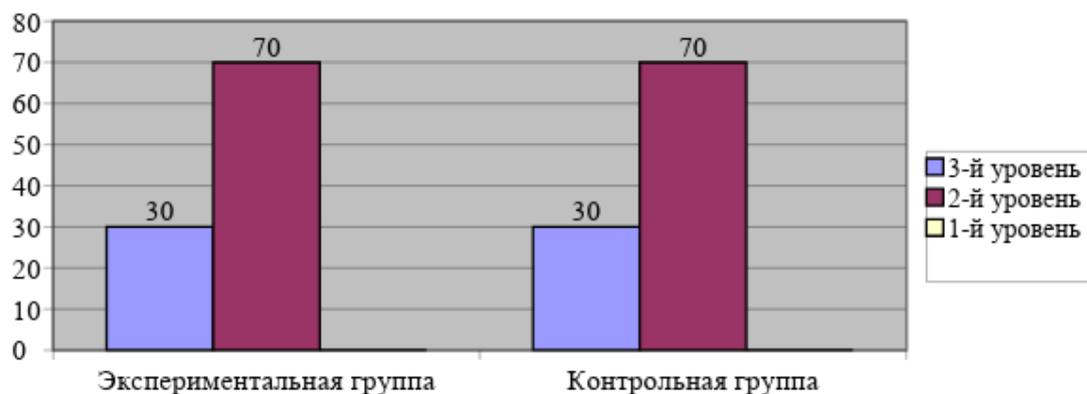


Рис. 2. Распределение показателей по уровню воспроизведения текста у старших дошкольников на контрольном этапе эксперимента

Из анализа результатов видно, что у дошкольников экспериментальной группы наблюдается повышение умения воспроизводить содержание услышанного текста. Количество детей, сумевших самостоятельно сформулировать основную мысль текста, легко воспроизвести прослушанный текст увеличилось в экспериментальной группе на 25 %, в контрольной — на 15 %.

Детей, которые не справились бы с заданием, не осталось, что свидетельствует о положительной динамике и правильно выбранных коррекционных мероприятиях.

Литература:

1. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. — М.: Академия, 2017. — 400с.

Количество детей со средним уровнем в контрольной и экспериментальной группе снизилось на 5 %.

Таким образом, обследовав 2 выборки дошкольников, мы пришли к следующим выводам, что в экспериментальной группе динамика по развитию связной речи лучше, у них наблюдается уменьшение количества логических ошибок, отсутствует «застревание» на второстепенных деталях, главные события выступают на первый план повествования при составлении рассказа по серии сюжетных картин.

Таким образом, результаты контрольного эксперимента указывают на положительную динамику.

2. Гербова В. В. Занятие по развитию речи в старшей группе детского сада / В. В. Гербова. — М.: Свет, 2014. — 94 с.
3. Макарова В. Н., Ставцева Е. А., Едакова М. Н. Диагностика развития речи дошкольников: Методическое пособие / В. Н. Макарова, Е. А. Ставцева, М. Н. Едакова. — М.: Педагогическое общество России, 2014. — 80 с.
4. Ушакова О. С., Струнина Е. Методики выявления уровня речевого развития детей. — М.: Просвещение, 2015. — 200 с.
5. Федоренко Л. П., Фомичева Г. А., Лотарев В. К. Методика развития речи детей дошкольного возраста / Л. П. Федоренко, Г. А. Фомичева, В. К. Лотарев. — М.: Академия, 2013. — 90 с.

Театрализованные игры как средство социально-коммуникативного развития детей младшего дошкольного возраста

Газизова Фарида Самигулловна, кандидат педагогических наук, доцент;
Гильмутдинова Эльвира Рафисовна, студент
Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета (Республика Татарстан)

Статья посвящена вопросам социально-коммуникативного развития детей младшего дошкольного возраста посредством театрализованных игр. Автор предлагает использовать театрализованные игры в качестве средства социально-коммуникативного развития.

Ключевые слова: *театрализованные игры, социально-коммуникативное развитие, дети младшего дошкольного возраста.*

Коммуникативные умения детей младшего дошкольного возраста, являясь сложным и многоплановым видом деятельности, требуют специальных знаний и навыков, которые дошкольники получают в процессе усвоения социального опыта, накопленного предыдущими поколениями. В современном обществе быстро развиваются новые информационно-коммуникативные технологии (социальные сети: майл.ру, Вконтакте, Одноклассники, Телеграмм, Фейсбук, Инстаграм, Перископ, месенджеры: Ватсап, Вайбер и других), возрастает роль диалога в решении задач международной и внутренней политики, расширяются межэтнические контакты. Высокий уровень социально-коммуникативного развития является залогом успешной адаптации в любой социальной среде, что определяет практическую значимость социально-коммуникативного развития в младшем дошкольном возрасте.

Актуальность исследования обусловлена тем, что Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования гласит: образовательная программа детского сада должна быть направлена на: «создание условий для развития дошкольников, открытие возможностей для их позитивной социализации, их личностного развития через сотрудничество со взрослыми и сверстниками и возрастную деятельность. ФГОС ДО [13] называет социально-коммуникативное развитие одним из условий успешной социализации дошкольников.

Социально-коммуникативное развитие является центром духовно-нравственного становления личности и во многом определяют нравственную ценность человека. Социально-коммуникативное развитие наиболее интенсивно происходит в младшем дошкольном возрасте. Опыт

первых взаимоотношений является фундаментом для дальнейшего развития личности дошкольников и во многом определяет особенности самосознания взрослого человека, их отношение к социуму, поведение и самочувствие среди людей. Тема социально-коммуникативного развития детей младшего дошкольного возраста чрезвычайно актуальна, поскольку множество негативных и деструктивных явлений среди подрастающего поколения, наблюдаемых в последнее время, имеют свои истоки в младшем дошкольном возрасте.

Начиная с детского сада, в процессе совместной деятельности и общения детьми усваиваются определенные социально-коммуникативные нормы, складываются способы поведения, постепенно закрепляющиеся как более или менее устойчивые нравственные качества личности. При этом большое значение имеет соответствующая организация взрослыми игровой деятельности младших дошкольников. Использование театрализованных игр предполагает наличие у детей умений и навыков в других творческих видах деятельности. Но, несмотря на это, театрализованные игры в процессе социально-коммуникативного развития имеют ряд преимуществ. Они позволяют погрузить младших дошкольников в ситуацию, приближенную к реальной, в непринужденной и интересной форме. Театрализованные игры позволяют дошкольникам проявить свои актерские способности. Воспитатели должны иметь различные игровые материалы, способствующие реализации театрализованных игр в различных условиях и на разных этапах социально-коммуникативного развития детей.

Проблемой социально-коммуникативного развития детей младшего дошкольного возраста занимались такие ученые как: А. Г. Арушанова [1, 2], Н. В. Ключева [4], Б. Ф. Ло-

мов [6], М. И. Лисина [5], Т. А. Репина [10], Е. О. Смирнова [11], С. В. Проняева [9], О. А. Черенкова [12], К. Ю. Захарова [3], и многие другие.

Под социально-коммуникативным развитием мы понимаем процесс активной, позитивной социализации детей младшего дошкольного возраста, в данном процессе они обучаются устанавливать и поддерживать необходимые контакты с окружающим миром, что позволит им стать всесторонне развитыми личностями и полноценными членами данного социального общества [3 с. 41].

Социально-коммуникативный процесс детей младшего дошкольного возраста во взаимодействии со сверстниками во многом отличается от взаимодействия со взрослыми. Социально-коммуникативный процесс со сверстниками богаче по назначению и функциям. Действия младших дошкольников, направленные на сверстников, более разнообразны; От взрослого дети младшего дошкольного возраста учатся и постепенно обращаются к нему с вопросами. К старшему дошкольному возрасту интенсивность общения возрастает, избирательность; Круг общения и деятельности расширяется, потребность в общении со сверстниками возрастает. Дети обретают чувство собственного достоинства и стремятся к тому, чтобы их уважали. Общаясь со взрослыми, дети младшего дошкольного возраста изучают социальный опыт, а вступая в контакт со сверстниками, они обогащают, приобретают не только новые знания, но и формируют адекватное представление о себе.

Социально-коммуникативное развитие обеспечивается поэтапной организацией общения детей младшего дошкольного возраста. Социально-коммуникативное развитие успешно проходит в условиях организации дидактических, сюжетно-ролевых, мобильных игр, моделирования ситуаций общения, индивидуальной работы, совместного принятия решений, совместной деятельности, познавательных бесед, коллективной творческой деятельности. Необходимо проводить совместные образовательные мероприятия взрослых и детей в виде игр для социально-коммуникативного развития у детей младшего дошкольного возраста [9 с. 68].

Театрализованная игра — игровая деятельность, когда придумывается сюжет и содержание игры, ищется способы реализовать идею до реинкарнации в ролях, данных литературным произведением. В процессе театрализованных игр развивается способность обсуждать увиденное, рассказывать об опыте и впечатлениях. Формируется навык когнитивного общения. Формируется умение высказывать суждения, оценивать прочитанное произведение, действия персонажей. понимать точку зрения другого, объяснять свою позицию, извлекать информацию, предоставленную неявно, слушать и понимать [7 с. 81].

Опытно-экспериментальная работа по социально-коммуникативному развитию детей младшего дошкольного возраста средствами театрализованных игр проводилась на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад комбинирован-

ного вида № 36 «Искорка» Елабужского муниципального района Республики Татарстан. Исследование проводилось во вторых младших группах № 3 и № 6. Эксперимент проводился в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Цель констатирующего эксперимента: выявить уровень социально-коммуникативного развития у детей младшего дошкольного возраста.

Уровень социально-коммуникативного развития мы оценивали по следующим критериям: коммуникативные умения и навыки; умение общаться со сверстниками; ведущая форма общения со взрослым.

В соответствии с критериями мы выбрали методики исследования: «Выявление уровня сформированности коммуникативных умений и навыков детей» (Ю. В. Микляева); «Диагностика развития общения со сверстниками» (Орлова И. А., Холмогорова В. М.); «Диагностики форм общения» (М. И. Лисина).

Результаты исследования исходного уровня социально-коммуникативного развития детей младшего дошкольного возраста экспериментальной и контрольной группы показали следующее: коммуникативные умения и навыки развиты на среднем уровне; умение общаться со сверстниками сформировано на среднем уровне; ведущая форма общения со взрослым — внеситуативно-познавательная.

Опираясь на результаты констатирующего эксперимента, мы подобрали и организовали театрализованные игры по социально-коммуникативному развитию детей младшего дошкольного возраста. Игры проходили 2–3 раза в неделю, продолжительностью 15–25 минут. Для достижения цели мы использовали методические приемы: сюрпризный момент, загадки, вопросы к детям, проблемные ситуации. В построении работы с детьми была создана предметная среда для социально-коммуникативного развития. Мы применили следующие виды театрализованных игр: игры драматизации; пальчиковый театр; театрализованные игры ситуации. Комплекс театрализованных игр по развитию коммуникативных умений у дошкольников состоял из 13 игр: театральная-музыкальная пальчиковая игра «Когда мои друзья со мной»; театральная этюд «Сороконожки»; театрализованных игр ситуаций «Угадай меня», «Изобрази пословицу», «Покажи сценку», «Передача чувств», «Телефон», «Лесное телевидение», «Скульптор», «День рождения», «Внимательные матрешки»; театрализованные игры драматизации «Карлсон» и «Почему зайчик боится».

Результаты контрольного эксперимента показали следующее: коммуникативные умения и навыки экспериментальной группы достигли высокого уровня, а в контрольной группе остались на среднем уровне; умение общаться со сверстниками экспериментальной группы сформировались на высоком уровне, в контрольной группе на среднем уровне; ведущая форма общения со взрослым в экспериментальной группе внеситуативно-личностная, а в контрольной группе — внеситуативно-познавательная. Ис-

ходя из результатов контрольного эксперимента, мы можем сделать вывод, что комплекс театрализованных игр по социально-коммуникативному развитию детей младшего дошкольного возраста — эффективен.

Гипотеза исследования: процесс социально-коммуникативного развития детей младшего дошкольного возраста будет эффективным, если в образовательный процесс будут включены театрализованные игры — подтвердилась.

Литература:

1. Арушанова А. Г. Диалогическое общение детей: обучение и самонаучение. / А. Г. Арушанова // Журнал «Дошкольное воспитание». — 2016. — № 5. — С. 35–40.
2. Арушанова А. Г. Развитие коммуникативных способностей дошкольника: методическое пособие. / А. Г. Арушанова. — М.: ТЦ Сфера, 2015. — 80 с.
3. Захарова К. Ю. Развитие социально-коммуникативного развития детей младшего дошкольного возраста. / К. Ю. Захарова. // Журнал «Обруч». — 2016. — № 1. — С. 29–31.
4. Ключева Н. В. и др. Учим детей общению: пособие для работников ДОУ. / Н. В. Ключева, Ю. В. Касаткина. — Ярославль: Академия развития, 2016. — 237 с.
5. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка / Под ред. А. Г. Рузской. — М.: Эксмо, 2015. — 383 с.
6. Ломов Б. Ф. Проблема общения в психологии. / Б. Ф. Ломов. — М.: Наука, 2015—354 с.
7. Петрова Т. И. Театрализованные игры в детском саду. / Т. И. Петрова. — М.: Гардарики, 2014. — 195 с.
8. Проняева С. В. Формирование социально-коммуникативного развития детей младшего дошкольного возраста. / С. В. Проняева. — М.: Академия, 2018. 164 с.
9. Проняева С. В. Воспитание коммуникативных умений у старших дошкольников в процессе совместной деятельности со взрослыми. / С. В. Проняева // Оптимизация образовательного процесса в дошкольных учреждениях. — Шадринск, 2015. — 26 с.
10. Репина Т. А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. / Т. А. Репина. — М.: Педагогика, 2015. — 231 с.
11. Смирнова Е. О. Особенности общения с дошкольниками. / Е. О. Смирнова. — М.: Эксмо, 2016. — 226 с.
12. Черенкова О. А. Формирование социально-коммуникативного развития детей 5–7 лет в игровой деятельности. / О. А. Черенкова. — Пенза, 2015. — 204 с.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155) Система ГАРАНТ. Режим доступа: http://base.garant.ru/70512244/#block_1000#ixzz3RjKmwMk

Значение орфоэпии в развитии устной речи учеников на образовательных этапах

Жумамуратова Севара Сапарбаевна, студент

Нукусский государственный педагогический институт имени Ажинияза (Узбекистан)

В процессе обучения родному языку основное внимание обращается на обогащение словарного запаса ученика, чувствование и понимание отличий и сходства в значении слов, безошибочное произношение и написание, выполнение таких операций, как построение предложения из слов, построение текста из предложений, нахождение и исправление смысловых и грамматических ошибок в предложениях и логических ошибок в текстах, правильное понимание чужой мысли, выражение одной и той же мысли в разных формах, восстановление продолжения прерванной мысли, правильное оценивание речевой ситуации, формирование навыков использования языковых возможностей в соответствующей форме и повышение квалификации.

Кстати, культурность, грамотность каждого человека измеряется его словом, речью. Через речь выражается внутренний мир человека, его способности, его человеческие

качества: гуманность, правдивость и т. д. Великий мыслитель и государственный деятель Алишер Навои не зря говорил: «Внимание языку, внимание народу».

Правильное произношение, в первую очередь, свидетельствует о культурном совершенстве личности. В устной речи для звуков, дополнительных слов, имеющих разные произношения, нормой считается одно, принятое для литературного языка. Например, в узбекском говоре одно слово произносится по-разному: *yo'q — jo'q, ko'z — go'z, ota — ata, aka — oka, anor — onar*.

В появлении орфоэпии за основу берется орфография и произношение народной устной речи. Нормы литературного произношения регулируются орфоэпическими правилами и зафиксированы в орфографическом словаре. Орфоэпия тесно связана с орфографией. Но произношение не всегда совпадает с написанием слова. Неко-

торые звуки, выражающиеся на письме определенными буквами, могут быть произнесены очень незаметно, вообще опущены, или же, наоборот, преувеличены. В речи часто можно встретить замену звуков. Например, в таких словах, как *adabiyochchi* (*adabiyotchi*), *badbax* (*badbaxt*), *ussum* (*uch so‘m*), *issiz* (*izsiz*), *xursan* (*xursand*), *go‘sh* (*go‘sh*t), *bo‘sa* (*bo‘lsa*), *kesa* (*kelsa*). Они, хоть и не совпадают с письмом, считаются нормой литературного произношения. Но в таких словах, как *Lekin oshshi* (*oshni*), *ishshi* (*ishni*), *yuzzi* (*yuzni*), *o‘tta* (*u yerda*), *aqqa* (*u yoqqa*), *baqqa* (*bu yoqqa*) происходит отступление от норм литературного произношения.

Основные орфоэпические правила узбекского литературного языка можно изучать в качестве **гласного произношения, согласного произношения, основного и дополнительного произношения и произношения слов, заимствованных из других языков.**

В методической литературе зачастую рассматриваются упражнения и задания по другим аспектам языка. При этом обращается мало внимания на совершенствование упражнений по фонетике, орфоэпии, графике, орфографии, создание новых видов упражнений. Исследователь Г. Хамроев подчеркивает эту проблему, отмечая, что в мировой практике больше внимания уделяется фонетическим упражнениям, а в обучении узбекскому языку даже в учебниках и пособиях, издающихся для факультетов, готовящих филологов высшего образования отсутствуют специальные схемы, отражающие состояние произношения звуков. Хамроев Г. также говорит об острой необходимости подобных упражнений для обучения правильному произношению некоторых звуков, присущих узбекскому языку [1, с. 10].

Учитывая то обстоятельство, что в ежедневной речи 90% речевой деятельности человека реализуется в устной форме и всего лишь 10% — в письменной форме, возникает больше оснований выполнять упражнения в устной форме. Также важно отметить, что зачастую публичные люди, политики, теле- и радиоведущие, ораторы и мастера слова допускают нарушение орфоэпических норм, что лишний раз доказывает актуальность вопроса дальнейшего усиления внимания к развитию устной речи.

Обычно для выполнения устных упражнений и заданий требуется мало времени. Однако, в какой степени время используется эффективно? Какими возможностями располагают ИКТ в вопросах развития устной речи ученика по родному языку? Может ли быть запрограммирована и учтена в компьютерных программах естественность живого общения между учеником и учителем?

По нашему мнению, в развитии устной речи есть необходимость в использовании ИКТ. Это — одно из основных требований, предъявляемых учителю родного языка, и оно неразрывно связано с вопросом культуры речи учителя. Существует ряд компьютерных программ, направленных на развитие речи учителя; данные программы рассчитаны на развитие и устной, и письменной речи.

По утверждениям психологов, у детей школьного возраста на протяжении всего урока велика вероятность подражания учителю. Учитывая данное обстоятельство, можно сказать, что при обучении правильному произношению важную роль играет правильное произношение самого учителя. Тем не менее, в этом отношении мы зачастую сталкиваемся с такой проблемой, как невозможность учителей родного языка и литературы избавиться от влияния собственного специфического произношения при обучении литературному языку. Это, в свою очередь, осложняет задачу.

Для развития интонации речи учитель предлагает детям произнести скороговорку на разной высоте, в различных формах, дает упражнения по правильному употреблению интонаций вопросительного и утвердительного предложений. Через повторное использование одного и того же материала учитель одновременно достигает несколько целей.

Для развития интонации голоса учитель также предлагает детям различные скороговорки. Дети учатся изменять интонацию, одновременно практикуясь в высказывании своего мнения о том или ином явлении.

Образование дает ожидаемый результат только в том случае, если учитель регулярно, последовательно и к месту использует понятия или их названия. Это известно из образовательной теории и многолетнего опыта передовых учителей.

Для правильного направления мушохады учеников на уроке, если речь идет о звуке, необходимо пользоваться словами, словосочетаниями и выражениями, касающимися только звука. К примеру, произнесите гласный звук, произнесите протяжно, можно ли так же протяжно произнести согласный звук? Произнесите первый звук слова (слога), произнесите последний звук слова (слога), сколько звонких согласных звуков, глухих согласных звуков, взрывных звуков, скользящих звуков, высоких звуков, низких звуков, какой звук слышится, сколько звуков в слове (слоге) и др.

При закреплении навыков корректного употребления понятий «звук» и «буква» перед выполнением упражнений или анализом, важным этапом является концентрация на вопросах: речь идет о буквах? или речь идет о звуке или букве? Это помогает обратить внимание на звуковую сторону устной речи или буквенный состав письменной речи, способствует правильному и осознанному выполнению практических заданий учащимися.

Различение и сопоставление звуков и букв, являющихся одними из эффективных форм обучения, считаются фундаментом знаний ученика о языке.

В процесс обучения родному языку входят и просодические навыки детей. В создании просодических навыков возможности родного языка очень велики: просодические навыки развиваются в процессе работы над такими фонетическими материалами, как гласные и согласные, звонкие и глухие звуки, а в связи с понятием слога — над ударением, словесным ударением, логическим ударением в предложении, повествовательной, вопросительной интонациями. В узбекском языке можно встретить много слов, где уда-

рение падает на первый слог (хамма, барча), или не падает на последний слог (кимдир, нимадир).

В школе, начиная с первых уроков обучения нормам правильного произношения, учащимся задаются упражнения на сопоставление согласных, определение их функций в различении значений слов (зийрак — сийрак, дил — тил). В изучении согласных **нг** (тонг), губно-зубного **в**, шипящего согласного **ч**, звонкого взрывного **ж** и звонкого скользящего **жс**, артикуляция которых считается сложной.

В следующих классах изучаются закономерности и правила произношения слов, с глухими парными согласными: *куруб (куруп), кайтдик (кайттик), айтиб (айтин)*; слова с коротким гласным **и**: *билан (блан)*; слова с согласными, выпадающими при произношении: *баланд (балан), дуст (дус)*.

Чтение таких слов по написанию является подготовкой к изучению правописания. Такие слова сначала изучаются с позиции орфографии, а затем с позиции орфоэпии. В результате изучения произношения и правописания согласных звуков совершенствуется чтение по слогам, ученики учатся читать слова, произношение и написание которых отличаются друг от друга.

Обучение правильному произношению является важной ступенью обучения, т. к. в этот период учеников, в основном, знакомят со звуками, изучаются графические формы звуков — буквы. Из звуков составляются слова, из слов — предложения, из предложений — тексты. В процессе обучения ученики находят и произносят слова, в которых имеются согласные звуки-буквы, тем самым хорошо запоминая встреченное слово.

Литература:

1. Работа над фонетикой на уроках родного языка. Языковое и литературное образование — Ташкент, 2010. — № 9.
2. К. Джураев. Выразительное чтение. — Т.: Укитувчи, 1972.
3. Ш. Юлдашева. Сборник текстов лекций. Нукус, 2017.

Из вышесказанного можно сделать следующий вывод: в обучении согласных звуков-букв повышение любознательности, развитие речи имеют важное значение. Требуется укрепление памяти, усиление чувства требовательности и уверенности к себе.

Кроме этого, для умения правильно и точно применять согласные звуки в соответствии с правилами произношения и правописания процесс урока даёт образовательный эффект. А в процессе организации каждого урока различение и сопоставление звуков и букв, которые, создавая проблемную ситуацию, являются одной из эффективных форм чтения, считается фундаментом знаний ученика о языке.

Подготовка презентаций по фонетике, орфоэпии, графике, орфографии из приведенных в статье предложений и рекомендаций в известной степени соответствует и для их записи в качестве видеуроков, подготовке аудио-программ, создания упражнений и программирования. Так, в мировой практике привлечение ИКТ к процессу развития устной речи находит свое выражение в следующем:

1. Подготовка презентаций, направленных на раскрытие особенностей устной речи и их запись в качестве видеуроков.
2. Введение в тренажерные программы упражнений и заданий, выполняемых устно.
3. Подготовка аудиопрограмм с записями слов, предложений, текстов (устное народное творчество, образцы детской литературы).

В заключение можно сказать следующее: необходимость упражнений, направленных на правильное произношение, выражается не только во взаиморазличении слов, но и в усвоении их устного и письменного правописания.

Изучение вопроса организации работы с родителями в ДОО на современном этапе

Клинова Ольга Владимировна, воспитатель
МБДОУ «Детский сад № 87 комбинированного вида» г. Казани

Салия Наталия Михайловна, воспитатель
МАДОУ «Детский сад № 61» г. Мытищи (Московская обл.)

Как известно, семья была, есть и будет важнейшим фактором в полноценном развитии ребенка, формировании его мировоззрения, физических качеств, умственных процессов. Однако, катастрофическая занятость родителей, связанная в основном материальным аспектом — необходимостью добывания денег, порождает потребность

в квалифицированной педагогической помощи. Помимо этого, не владея в достаточной мере знанием возрастных и индивидуальных особенностей развития ребенка, простейшими педагогическими знаниями, зачастую родители самоустраняются от решения вопросов воспитания и личностного развития ребёнка, что не приведет к позитивным

результатам. Хотя статья 44 Федерального закона «Об образовании» гласит: «Родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка» [1].

Таким образом, огромная роль во всестороннем воспитании детей отводится детскому саду, где непосредственно происходит его социализация.

Однако для полноценного развития личности ребенка необходимо взаимодействие дошкольной образовательной организации с семьей, что также отражено в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 [1]. Данный закон обязывает педагогов и родителей быть не только равноправными, но и ответственными в равной мере участниками образовательного процесса.

Так, взаимодействие родителей воспитанников и педагогов, по мнению профессора И. Г. Галушко, следует рассматривать «как взаимную деятельность ответственных взрослых, направленную на введение детей в пространство культуры, постижение ее ценностей и смыслов» [4].

Вышеизложенное позволяет нам говорить о необходимости взаимодействия педагогов с семьей для обеспечения полноценного развития ребенка, что и является одной из основных задач как в дошкольных образовательных учреждениях. В наши дни педагог обязан суметь выстроить такие отношения с родителями, в основе которых будет взаимопонимание.

Во ФГОС ДО говорится о взаимодействии с родителями (законными представителями) как о важном психолого-педагогическом условии реализации Программы по вопросам образования ребенка, а также условия, необходимым для создания социальной ситуации развития детей [2].

Термин «взаимодействие» был раскрыт в работах Т. А. Марковой, где взаимодействие рассматривалось как единство линий воспитания по решению задач семейного воспитания и строилось на основе единого понимания [9].

Основу взаимодействия ДОО и семьи представляет сотрудничество педагогов и родителей. По мнению Т. В. Кротовой, сотрудничество предполагает участие в общем деле, основанное на осознании общих целей, доверительном отношении, общении с равных позиций, где ни одна из сторон не обладает привилегией оценивать, контролировать, указывать, и на стремлении к взаимопониманию [8, с. 25].

Основной целью всех видов и форм взаимодействия ДОО с семьей является установление доверительных отношений между детьми, родителями и педагогами. Педагоги и родители должны быть объединены в одну команду.

В свою очередь педагоги стремятся к наиболее полному использованию всего педагогического потенциала традиционных форм взаимодействия с семьей и поиску новых, современных форм сотрудничества с родителями в соответствии с изменением социально-политических и экономических условий развития нашей страны.

В первую очередь, педагог в обязательном порядке должен изучить семью воспитанника. Здесь мы подходим к системно-структурному подходу процесса взаимодействия педагога и родителей, предложенного Т. И. Бабаевой [3].

Системную структуру взаимодействия можно рассматривать как единство целевого, содержательного и коммуникативного компонентов. Системообразующим звеном становится центральная связь «цель — результат». В содержательном компоненте раскрываются цели, описываются средства и способы совместной деятельности субъектов по достижению результатов. Коммуникативный компонент — как условие реализации содержательного и целевого компонентов. Только согласованность данных компонентов сделает процесс взаимодействия эффективным.

Т. Доронова говорит о взаимодействии с родителями, который основан на структурно-функциональной модели, включающей в себя три блока [5]:

1. Информационно-аналитический блок, в котором предполагается сбор и анализ сведений о родителях и детях, изучение семей, их трудностей и запросов, а также выявление готовности семьи ответить на запросы дошкольного учреждения. В качестве форм работы могут выступать: опрос, анкетирование, патронаж, наблюдение, интервьюирование, изучение медицинских карт и специальные диагностические методики.

Например, начав работу с родителями с анкетирования «Давайте познакомимся», педагог получит реальную развернутую картину, анализ которой позволит ему оценить особенности структуры родственных связей каждого ребенка, специфику семьи и семейного воспитания дошкольника. Все это непременно поможет педагогу выбрать ту или иную тактику общения с каждым родителем, лучше ориентироваться в педагогических потребностях каждой семьи, учитывая ее индивидуальные особенности.

Построение работы этого блока происходит в двух направлениях: просвещение родителей и организация продуктивного общения всех участников образовательного процесса.

2. Практический блок, который содержит информацию, направленную на решение комплексных задач, связанных со здоровьем и развитием детей.

Сюда же мы относим и ознакомление родителей с нормативно-правовыми документами ДОУ. Из традиционных форм просветительской деятельности можно выделить различного рода наглядную информацию. Например, организованные в холле детского сада и каждой группы в отдельности родительские уголки, где источником информации являются информационные стенды, методическая литература, папки-передвижки и т. п. Просветительская деятельность, носящая обучающий характер, происходит при помощи бесед, консультаций, круглых столов, родительских собраний.

Возвращаясь к Стандарту, отметим, что в нем предполагается не только взаимодействие, но и непосредствен-

ное вовлечение родителей в образовательную деятельность, что непосредственно связано с созданием такой среды в детском саду, где все субъекты образования принимали бы активное участие в совместной интегративной деятельности, объединяясь таким образом. Таким образом, у педагога и родителей вырабатывалась общая система ценностей в воспитании ребенка, в общении с ним и другими, в саморазвитии и самореализации [2].

Взаимодействие педагогов и родителей детей дошкольного возраста должно осуществляться не только в процессе приобщения родителей к педагогическому процессу, а также в расширении сферы участия родителей в организации жизни образовательного учреждения. Педагог должен суметь создать условия для их творческой самореализации.

Можно выделить формы активности родителей:

- участие в культурно-массовых мероприятиях ДОО и группы,
- помощь в организации досуговой деятельности;
- совместная работа на родительских собраниях;
- совместная деятельность с детьми (экскурсии, игры, литературные вечера, конкурсы, досуги);
- оформление группы и д/с;
- участие в творческих выставках детско-родительских работ;
- благоустройство прогулочных площадок (высадка цветов, кустарников, деревьев; оформление участков в летний период; изготовление фигур из снега).

Каждый из вариантов предполагает у родителей возможность обмена опытом друг с другом, обучения друг у друга определённым навыкам, что способствует появлению у родителей большого опыта по решению вопросов воспитания своего ребенка.

3. Контрольно-оценочный подразумевает анализ проводимых воспитателями мероприятий.

И педагогам, и родителям необходимо помнить, что объектом воспитательного взаимодействия является формирующаяся личность. Именно поэтому детским садом и семьей в воспитании осуществляются одни и те же функции: информационная, собственно воспитательная, контролирующая.

Проанализировав особенности взаимодействия дошкольного учреждения и семьями воспитанников, мы можем выделить следующие условия, способствующие качественному взаимодействию современного дошкольного учреждения и семьи:

1) педагоги должны быть готовы к взаимодействию с родителями. Педагог — это профессионал в своей области. Именно он должен выступать инициатором данного взаимодействия. В арсенале педагога различные методы и приемы вовлечения родителей в жизнь ребенка в детском саду. Роль педагога как наставника заключается в обогащении представлений родителей о возрастных особенностях детей, методах и приемах воспитания.

2) родители должны быть настроены на воспитание своих детей совместно с педагогом. Однако инициатором

диалога в построении индивидуальной траектории развития ребенка является педагог.

3) взаимодействие педагогов и родителей должно осуществляться согласно определенным целям и задачам, в основе которых учет индивидуальных и возрастных особенностей дошкольников,

4) должны быть созданы материальные условия, обеспечивающие эффективное взаимодействие дошкольного учреждения и семьи.

Помимо этого, для положительного взаимодействия педагога с родителями решающим условием являются доверительные отношения. Как мы уже не раз говорили необходимо добиваться того, чтобы у родителей возник не просто интерес к процессу воспитания, а потребность добиться успеха и уверенность в собственных силах. Для этого педагогу следует, опираясь на положительный опыт воспитания той или иной семьи, планомерно, ненавязчиво формировать активную педагогическую позицию родителей, вооружать их педагогическими знаниями и умениями [10, с. 24].

Успех взаимодействия родителей и воспитателей определяют взаимные установки семьи и педагогов. Наиболее оптимальный путь заключается в осознании обеими сторонами необходимости целенаправленного воздействия на ребенка и доверия друг к другу. Важным аспектом является и то, что у родителей должна быть уверенность в хорошем отношении педагога к ребенку, они должны чувствовать его компетентность в вопросах воспитания [10]. При этом педагог должен обладать такими личностными качествами, как доброта, чуткость, заботливость. Воспитатель завоевывает доверие родителей своим равнодушным отношением к их детям, само собой оно не придет.

Процесс воспитания детей дошкольного возраста должен происходить в системе «Педагог-Дети-Родители», в которой отношения должны быть выстроены на основе взаимоуважения, взаимопомощи и доверия. Происходящий в этой системе сбой влечет за собой непонимание сторон, что приводит к появлению конфликтов. На более глобальном уровне на возникновение конфликтов влияет падение престижа педагогической профессии в обществе и воспитательной работы в образовательных учреждениях, авторитарность в дошкольном управлении, возросшая напряженность в межличностных отношениях в дошкольном социуме, невротический стиль общения во многих семьях [7, с. 238].

Доверие родителей к воспитателю не приходит само собой: воспитатель должен завоевать его благодаря доброму, равнодушному отношению к ребенку, умению растить в нем хорошее, великодушное и милосердие [7, с. 235]. При этом педагогу следует помнить о необходимой культуре общения с самими родителями, тактичности и взаимопонимании, что сделает картину психологии доверия достаточно полной.

Конструктивное общение педагога ДОО с родителями не всегда возможно в силу некоторых причин.

В первую очередь, это связано с тем, что у родители не располагают достаточным для этого количеством времени, что обусловлено современным темпом жизни — утром, приводя ребенка, торопятся на работу, вечером, забирая его, как и все люди после работы испытывают чувство усталости и спешат домой отдохнуть. Однако, зачастую это не является основной причиной нежелания вступать в диалог с педагогом. Существуют более серьезные барьеры в общении между педагогом и родителями.

Так, не все родители позитивно настроены на контакт с воспитателем по вопросам воспитания их детей. Рассмотрим причины этого.

1. Недоверие родителя к воспитателю как к человеку. То есть в случае, когда воспитатель оценивает деятельность его ребенка, его поведения, дает некоторые рекомендации по вопросам его воспитания, родитель субъективно принимает все замечания на свой счет, примеряя и оценивая слова относительно его ребенка к себе. Или же родителя считает, что тем самым воспитателем принижает его родительскую состоятельность. Как правило, подобного рода чувства способны вызвать у родителей неоправданную агрессию в отношении педагога, что непременно ведет к созданию конфликтной ситуации. Основную массу родителей, провоцирующих конфликты с педагогом на этой почве, составляют родители, ведущие асоциальный образ жизни — любое действие педагога вызывает с их стороны активное сопротивление.

2. Недоверие родителя к воспитателю как к педагогу связано с неуверенностью родителя в его профессиональной компетентности, то есть не уверены в его полноценных знаниях в вопросах воспитания и обучения детей. Такого рода недоверие ведет к потере имиджа педагога в целом. Согласно, А. О. Кадайловой, имидж педагога для предъявления родителям воспитанников, может состоять, из таких компонентов таких, как:

- габитарная культура, к которой она относит культуру личности, включающую в себя индивидуаль-

ность, которая определяет физические и психофизиологические особенности; стиль и моду.

- речевая культура, предполагающая личностную культуру, развивающуюся на основе принципа объективно существующих связей между языком и познавательными процессами, а также чувство стиля;
- социальная и средовая (окружение и аксессуары) [6, с. 59–60].

3. Педагог и сам может быть виновником недоверия к нему родителей в связи с отсутствием у него коммуникативной компетентности, заключающейся в неумении строить диалог, в отсутствии установки на доверительное и безоценочное взаимодействие с родителями, в тактичности, уважительности и т. п. Неумение педагога вступать в контакт родителями может привести к тому, что в сознании родителей сложится мнение о «навязывание» своей точки зрения педагогом, особенно, если педагог высказывается в достаточно категоричной форме, что само собой разумеется, очень негативно воздействует на родителей.

4. Излишняя озабоченность родителей находением своих детей в стенах детского сада нередко бывает причиной возникновения барьеров в общении с педагогом. Болезненная реакция родителя даже на небольшую царапину, принесенную ребенком из детского сада, может вызвать ряд претензий к воспитателю, который, по их мнению, «недосмотрел» за ребенком. Также родитель может полагаться на слова своего ребенка, особенно, если его возраст 5–6, когда дети уже понимают, как можно манипулировать людьми, чем искусственно создают конфликт между родителем и педагогом во имя удовлетворения собственного любопытства.

Таким образом, общение педагога с родителями воспитанников с глазу на глаз сближает воспитателя с родителями, помогает лучше друг друга узнать и понять, если такое общение будет выстроено на принципах доверия, диалога, партнерства, с учетом интересов родителей и их опыта в воспитании.

Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. — URL: <https://dokumenty24.ru/zakony-rf/zakon-ob-obrazovanii-v-rf.html> (дата обращения: 15.10.2018).
2. ФГОС ДО № 1155 от 17 октября 2013 г. [Электронный ресурс]. — URL: <http://ped-kopilka.ru/blogs/klyukanaatalija/fgos-doshkolnogo-obrazovaniya.html> (дата обращения: 21.09.2018).
3. Бабаева Т. И. Творческое сотрудничество детского сада и семьи как фактор воспитания готовности дошкольников к обучению в школе // Альманах «Детство». — 1998. — № 1. — С. 56–71.
4. Галушко И. Г. Нетрадиционные формы взаимодействия ДОУ с семьей [Электронный ресурс] // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». — 2014. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/netraditsionnye-formy-vzaimodeystviya-dou-s-semiey> (дата обращения: 21.09.2017).
5. Доронова Т. Д. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями. Пособие для работников дошкольных образовательных учреждений. — М., 2002. — 120 с.
6. Кайдалова А. О. Особенности имиджа педагога дошкольной образовательной организации // Научное сообщество студентов: материалы X Междунар. студенч. науч. — практ. конф. (Чебоксары, 17 июня 2016 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. — С. 59–63.

7. Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Академия, 2000. — 416 с.
8. Кротова Т. В. Развитие профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения в сфере общения с родителями воспитанников: дис... канд. пед. наук. — М., 2005. — 254 с.
9. Маркова Т. А. Воспитание трудолюбия у дошкольников. — М.: Просвещение, 1991. — 112 с.
10. Слепцова С. А. Учитель и ученик: причины возникновения конфликтов // Молодой учёный. — 2010. — № 3. — С. 238.
11. Солодянкина О. В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьей. Пособие. — М.: Аркти, 2006. — 80 с.

Компетентность воспитателя дошкольного образования

Ланевская Вероника Михайловна, магистр

Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка (г. Минск)

В статье представлены виды и характеристика профессиональных компетенций воспитателя дошкольного образования, выделенная на основе функций и профессионально-педагогических умений воспитателя.

Ключевые слова: компетенции, компетентность, воспитатель дошкольного образования, виды компетенций.

The article presents the types and characteristics of professional competences of preschool education teacher, allocated on the basis of the functions and professional and pedagogical skills of the teacher.

Keywords: competence, competency, teacher pre-school education, types of.

Широко исследуемым вопросом теории и практики является подготовка специалиста в рамках компетентностной парадигмы, отличающейся обладанием не только знаний, умений и навыков, но и способностью реализации и реализацией их в профессиональной деятельности. Однако единого мнения относительно определения и компонентного состава профессиональной компетентности воспитателя дошкольного образования не выявлено.

Компетентность понимается нами как способность личности ответственно, эффективно реализовывать деятельность. В основе компетентности лежат компетенции — внутренние потенциалы, сокрытые психологические новообразования (И. А. Зимняя, [2]). Выделяя виды компетенций воспитателя дошкольного образования, мы опирались на интеграцию моделей определения компетенций, основанных на параметрах личности и на выполнении задач и деятельности [1]. Наполнение структурной представленности компетентности воспитателя дошкольного образования выявляет необходимость анализа накопленного научно-теоретического и эмпирического опыта.

Некоторые проблемы профессиональной деятельности воспитателя дошкольного образования и формирования его личности рассматривают в своих работах Р. С. Буре, Е. А. Гребенщикова, В. И. Логинова, Д. Ф. Николенко, Л. Ф. Островская, М. М. Скудина и др.

В рамках системно-структурного анализа деятельности воспитателя дошкольного образования широко изучены функции воспитателя. Анализ функции воспитателя (Е. А. Панько [3], Л. Г. Семушкина [4]) и профессионально-педагогических умений (Е. А. Панько) показал их прямой перенос: собственно педагогические функции,

включающие планирование и реализацию воспитательно-образовательной работы с детьми соответствуют конструктивным, специальным и организаторским умениям; исследовательская функция отражает гностические умения, предполагающие изучение личности ребенка, проявления всех сфер его личности в разнообразных видах деятельности. Организационно-хозяйственная функция, предусматривающая создание педагогических условий для успешного воспитания детей, функция педагогического просвещения родителей и функция самообразования отражают направления работы воспитателя дошкольного образования. Функция охраны жизни и здоровья детей представляется нам метафункцией, предполагающей создание безопасных условий жизнедеятельности, такую организацию и реализацию педагогического процесса, которая обеспечивает сохранение и укрепление всех видов здоровья участников.

Транспонирование функций и умений воспитателя дошкольного образования в компетенции обусловило выделение следующих их видов:

— Специальная, включающая методическую и технологическую. Отражает готовность к эффективному обучению и воспитанию детей; способность планирования, реализации и оценки профессиональной педагогической деятельности;

— Рефлексивная, обеспечивающая способность рефлексии личностных качеств, собственной деятельности, условий и пр., направленных на построение траектории саморазвития, совершенствования;

— Интеллектуальная как ключевая общепедагогическая компетенция. Включает способность работы с инфор-

мацией (поиск, прием, переработка, преобразование, задача), способность на основе предметно-специфических знаний определять наиболее эффективные стратегии принятия решения. Характеризуется критичностью мышления.

— Игровая, обусловлена спецификой профессиональной деятельности воспитателя дошкольного образования и обеспечивает сохранность детства. Представляет собой способность психолого-педагогического сопровождения игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста, проявляющейся в игровой позиции педагога дошкольного образования.

Выделенные виды компетенций дифференцированы на основе ключевой деятельностной компетенции.

Коммуникативные умения как базовые для профессий «субъект-субъектного», по нашему мнению, существенно должны быть расширены и дифференцированы. Белорусским ученым Е. А. Панько [3] коммуникативные умения характеризуются как обуславливающие установление педагогически целесообразных взаимоотношений с воспитанниками, родителями воспитанников, коллегами, администрацией учреждения дошкольного образования. Специфика коммуникативной деятельности в рамках установления и поддержания партнерских отношений общественного и семейного воспитания требует наличия у педагога конфликтологической компетентности. Являясь ситуативной, потенциально реализуемой, конфликтологическая компетенция включена нами в коммуникативную. Таким образом, социально-коммуникативная компетенция воспитателя дошкольного образования рассматривается нами в эквиваленте психолого-педагогического общения

и включает способность общаться, строить взаимоотношения, готовность к социальному взаимодействию и сотрудничеству с детьми, родителями, коллегами; способность устанавливать контакт, поддерживать его при совместной деятельности, предупреждать и выходить из конфликта, решать задачи коллегиально; способность организации и педагогического сопровождения общения детей раннего и дошкольного возраста.

Информатизация общества обуславливает выделение компетенции информационных технологий как способность использовать в профессиональной деятельности информационно-коммуникативные технологии.

Метафункция охраны жизни и здоровья детей характеризует в большей степени ценностное отношение личности педагога к деятельности (в том числе и профессионально-педагогической), нежели орудийное, что позволяет классифицировать ее относительно ключевой аксиологической компетентности воспитателя дошкольного образования и выделить как валеологическую. В рамках ключевой аксиологической компетентности дифференцируются этико-правовая, как способность реализовывать педагогическую деятельность на основе социально-правовой охраны и защиты детства, и гражданственная, отражающая способность реализовывать педагогическую деятельность с позиций патриотизма, экологической и эстетической культуры.

Таким образом, компетентность воспитателя дошкольного образования включает социально-коммуникативную, компетенцию информационных технологий, специальную, рефлексивную, интеллектуальную, игровую, этико-правовую, гражданственную и валеологическую компетенции.

Литература:

1. Глоссарий терминов рынка труда, разработка стандартов образовательно-образовательных программ и учебных планов. Европейский фонд образования, 1997. — 160 с.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия [Текст] / И. А. Зимняя. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 40 с.
3. Панько, Е. А. Психология деятельности воспитателя детского сада / Е. А. Панько. — Мн.: Вышэйшая школа, 1986. — 157 с.
4. Семушкина, Л. Г. Исследование профессиональных функций воспитателя детского учреждения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1979. — 16 с.

Использование наглядных опор в процессе составления рассказов детьми с общим недоразвитием речи

Майстрова Елена Александровна, студент;
Бурькина Марина Юрьевна, доктор психологических наук, профессор
Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского

В статье представлены результаты исследования уровня сформированности рассказывания у детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слов: дети с общим недоразвитием речи, рассказывание, наглядные опоры.

The use of visual supports in the process of storytelling by children with a general underdevelopment of speech

The article presents the results of a study of the level of development of storytelling in children with general speech underdevelopment.

Keywords: children with a general underdevelopment of speech, storytelling, visual support.

Речь человека является одной из сложных высших психических функций. Способность использовать правильной речью, красиво и грамотно формулировать свои мысли и выражать их является обязательным требованием для всестороннего развития личности ребенка. В настоящее время факт стремительного роста числа детей с различными речевыми нарушениями неоспорим. Зачастую у детей наблюдается нарушение всех компонентов речи: лексики, грамматики, фонетики и связной речи.

Одним из наиболее стойких речевых нарушений является общее недоразвитие речи. Т. Б. Филичева отмечает, что общее недоразвитие речи — это сложное речевое расстройство, при котором нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к смысловой и звуковой стороне [4].

Важной задачей при общем недоразвитии речи является формирование и совершенствование связности и цельности высказывания посредством обучения рассказыванию детей с использованием различных наглядных опор. Данная проблема актуальна в наше время, так как дети с таким нарушением отстают в овладении навыками связной монологической речи. Их высказывание характеризуется фрагментарностью, отмечаются трудности в последовательности изложения. Сложнее всего детям с общим недоразвитием речи дается рассказывание по памяти и составление творческих рассказов.

Проблемой обучения составления рассказов детьми с общим недоразвитием речи занимались такие ученые как Т. А. Ткаченко (описала методику использования схем и моделей при обучении составлению описательных рассказов), Н. С. Жукова (разработала приемы обучения рассказыванию детей с общим недоразвитием речи), Е. М. Ма-

стюкова (разработала систему по совершенствованию связной речи детей третьего уровня речевого развития), Н. В. Нищева (методика обучения детей рассказу по серии картинок), И. Н. Лебедева (представила модель обучения дошкольников рассказыванию по картинке), В. К. Воробьева (описала методику составления рассказов по серии сюжетных картинок) и другие ученые.

Построение связного текста вызывает у детей затруднение. Они часто не знают, как начать высказывание и чем его закончить, как связать предложения. Эффективность работы над формированием рассказов у детей с общим недоразвитием речи зависит от своевременного его начала, а также от правильного выбора метода коррекционного обучения. Учитывая особенности составления рассказов детьми, можно сказать, что при работе с данной категорией детей важно использовать наглядность. Наглядный образец является стимулятором детского речевого творчества. Благодаря данному методу дети начинают самостоятельно составлять рассказы.

Мы провели исследование способности составлять рассказы у детей 5–6- лет в количестве 10 человек, посещающих МБДОУ детский сад комбинированного вида № 9, «Красная Шапочка» г. Брянска. В заключении психолого-медико-педагогической комиссии у детей логопедический диагноз общее недоразвитие речи (III уровень).

Нами изучено состояние рассказывания у детей по методике Ушаковой О. С., которая включает в себя следующие направления обследования: анализ текста с позиций связности; придумывание рассказа ребенком; придумывание рассказа по серии сюжетных картинок.

В ходе обследования детям предложены 6 заданий. Результаты обследования представлены в таблице.

Таблица 1. Результаты обследования рассказывания у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи (III уровень) (%)

| Задания | Результаты изучения состояния рассказывания | | |
|--|---|---------|--------|
| | Уровень развития рассказывания | | |
| | Высокий | Средний | Низкий |
| Анализ литературного текста. | 70 | 20 | 10 |
| Анализ целостности структуры рассказа. | 20 | 70 | 10 |
| Построение повествовательного рассказа. | 30 | 40 | 30 |
| Построение рассказа по серии сюжетных картинок при заданном начале и конце. | 30 | 60 | 10 |
| Построение рассказа по серии сюжетных картинок, умение ребёнка завершать рассказ. | 20 | 70 | 10 |
| Построение рассказа по серии сюжетных картинок, умение ребёнка строить рассказ при произвольном предъявлении картинок. | 20 | 60 | 20 |

Проанализировав в ходе эксперимента все полученные данные нами была составлена диаграмма уровня сформированности рассказывания детей с общим недоразвитием речи.

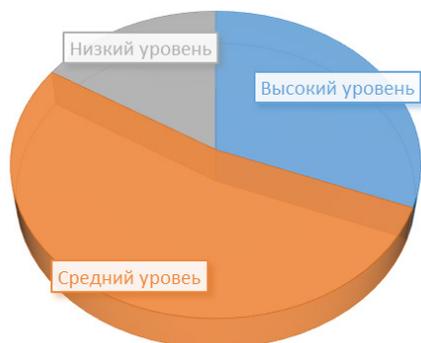


Рис. 1. Уровни сформированности рассказывания у детей 5–6- лет с общим недоразвитием речи (III уровень)

Преобладающее количество детей с общим недоразвитием речи имеют средний уровень сформированности рассказывания — 53% (5 детей). Низкий уровень сформированности рассказывания показали 16% детей (2 ребёнка). Высокий уровень сформированности был выявлен у 31% детей (3 ребёнка).

В ходе выполнения качественного анализа данных можно отметить следующее:

Литература:

1. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 400 с.
2. Бородич А. М. Методика развития речи детей. М.: Просвещение, 1981. 256 с. http://pedlib.ru/Books/5/0174/5_0174-59.shtml (15.01.2019.)
3. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. Коррекционно-развивающая программа формирования навыков связной речи; Диагностика; Практические рекомендации: Учебное пособие для вузов. М.: изд. АСТ. 2009. 160 с.
4. Филичевой Т. Б. Логопедия: теория и практика. Москва: Эксмо, 2017.

1) Рассказы, составленные детьми небольшие по объему.
2) Дети не отмечают второстепенные признаки при составлении рассказа.

3) Отмечаются трудности в связи предложений между собой.

4) Высказывания детей наполнены паузами и повторами.

5) Дети испытывают трудности в программировании связного высказывания.

Полученные данные показали необходимость проведения логопедической работы. В процессе коррекционной работы были использованы различные наглядные опоры. Наиболее эффективным, на наш взгляд, оказалось использование анимированного коллажа, сделанного на основе схем Т. А. Ткаченко. Коллаж служит зрительным планом для составления связного и последовательного рассказа. Также можно отметить, что использование анимированного коллажа в коррекционной работе вызывает интерес у детей и способствует концентрации их внимания.

По результатам проведенной работы с детьми с общим недоразвитием речи по обучению рассказыванию посредством использования наглядных опор можно отметить, что рассказы детей стали достаточно информативными, связными и последовательными. Важно отметить существенное увеличение объема составляемых рассказов и усложнение структуры используемых фраз. Таким образом, полученные результаты свидетельствуют об эффективности проведенной коррекционно-логопедической работы.

Педагогическая модель обучения научному дискурсу в высшей школе

Морохова Ольга Александровна, кандидат педагогических наук, доцент
Владимирский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний России

В статье проанализирована эволюция академического дискурса как социокультурного явления. Автор приходит к выводу, что педагогическая модель научного дискурса носит междисциплинарный характер и включает лингвориторический, социокультурный и этический компоненты.

Ключевые слова: дискурс, академический дискурс, научный дискурс, обучение, высшая школа.

Успешность в современном мире во многом зависит от усвоения социокультурных норм, характерных для определенной социальной группы. В области высшего образования это подразумевает, что обучающиеся должны

овладеть комплексом компетенций, которые позволят им успешно реализоваться в выбранной профессии. Одним из направлений в освоении профессии является научная деятельность, поэтому изучение педагогических аспектов

и закономерностей академического дискурса представляется актуальной задачей.

Задача преподавателей — разработать рабочие инструменты, которые помогут обучающимся развить речемыслительные навыки и реализоваться в данном виде дискурса.

Цель статьи — разработка педагогической модели обучения научному дискурсу при преподавании языковых дисциплин в юридическом вузе.

Компетентностный подход в высшем образовании предполагает переход от передачи разрозненных знаний к формированию комплексного подхода к рассмотрению различных социокультурных явлений, одним из которых является академический дискурс.

Методологическим основанием послужили работы Ю. Хабермаса, в которых указывается, что научное знание связано с познавательной и коммуникативной деятельностью человека.

Современные исследования Л. И. Зубковой, С. В. Гричина, Г. В. Грошевой, К. А. Зуева, Е. В. Кривцовой, Е. А. Кроткова, Н. А. Мишанкиной, М. М. Уткиной, Е. В. Харченко, К. Nyland, A. Duszak, B. Karpińska-Musiał, T. Thonpey и др. посвящены философским, лингвистическим, социокультурным аспектам академического дискурса.

Изучение литературы показывает, что от широкого понимания дискурса как речи в потоке событий исследователи перешли к более прагматичному пониманию дискурса как социально обусловленной организации системы речи.

В коммуникативном подходе дискурс определяется как «коммуникативное поведение, выраженное вербально (текст), опирающееся на этнокультурные и групповые presuppositions, проявляющееся в определенной сфере общения в соответствии с присущими этой сфере нормами общения» [1].

Научный дискурс принадлежит к социокультурным явлениям и основывается на системе исторически сложившихся традиций, правил, ценностей [2].

Изначально для описания деятельности представителей научных школ использовалось понятие академического красноречия. Отечественная академическая школа была сформирована плеядой мыслителей и ученых, которые демонстрировали на лекциях мастерство учебных диалогов и полемических бесед. Российскую академическую школу характеризовали научная глубина и логика излагаемого материала, знание и учёт адресата, умение находить необходимый уровень доступности изложения для того, чтобы поддерживать интерес и мотивацию, будить мысль студентов, стимулировать развитие их способностей к научному поиску.

Академический дискурс в высшем образовании подразумевает его использование непосредственно при обучении и распространении знаний [3]. Отечественные исследователи выделяют подвиды академического дискурса: педагогический, дидактический, научный, воспитательный и учебный [4]. Важной характеристикой академического дискурса является наличие лингвокультурного скрипта, который по-

нимается как «набор инструкций для языкового и поведенческого кодов» [5].

На практике педагогическая модель обучения основам научной деятельности обучающихся включает разработку такого лингвокультурного скрипта, который включает лингвориторический, социокультурный и ценностно-мировоззренческий компоненты.

Лингвориторический компонент научного дискурса связан с изучением языковых норм научного стиля, усвоением норм письменного научного изложения и устного представления результатов научного исследования. Изучение норм научного стиля включает изучение жанровых особенностей собственно научного, научно-популярного, учебно-научного подстилей.

Важной составляющей в обучении научному дискурсу является обучение письменной речи при работе с научным текстом. Обучение письменной научной речи включает такие компоненты работы с текстом как анализ языковых особенностей текстов научных жанров, выделение научного аппарата исследования, подготовка аннотации, выделение ключевых слов, составление библиографического описания.

Риторический компонент научного дискурса требует внимания к синтаксической связности текстов, их терминологической упорядоченности и логической корректности. Он включает знакомство с особенностями организации научного текста и правилами его украшения, спецификой научной аргументации и постановкой проблемных вопросов, выдвижением гипотез и правилами введения понятий в текст исследования.

Обучение устной научной речи предполагает организацию интерактивных форм взаимодействия обучающихся в рамках научных конференций, круглых столов, дискуссий.

При этом необходимо обратить внимание на этикетную функцию научного дискурса, который выражается в проявлении уважения к деятельности ученых, научному сообществу в целом, той или иной научной школе.

Социокультурный аспект научного дискурса включает изучение историко-культурных оснований академического красноречия и знакомство с современными научными исследованиями.

Инновационным социокультурным аспектом научного взаимодействия является участие исследователей в виртуальных научных сообществах (Researchgate, Google Scholar, Academia.edu и др.).

Этический компонент научного дискурса связан с усвоением норм научного этикета — истинности и гуманности исследования, добросовестности и ответственности исследователя перед обществом, достоверности результатов исследования и их значимости для прогресса науки. Ценностно-мировоззренческий компонент предполагает изучение таких аспектов как этические принципы научного исследования, правила цитирования, плагиат. Цитирование и комментирование научных исследований других авторов должно носить толерантный, сдержанный характер.

Наука — это способ взаимодействия с предшествующими культурами, поколениями, поэтому особое внимание следует уделить диалогичности научного текста и навыкам организации и ведения научного диалога.

Таким образом, все сказанное позволяет говорить о научной коммуникации как черте современного информационного мира. Научный дискурс становится одним из неотъемлемых элементов профессиональной коммуникации,

поэтому обучение научному дискурсу является важной задачей современного образования. Научный дискурс следует отнести к высшему уровню коммуникативного взаимодействия, который требует высокой степени развития языковой личности. Предлагаемая педагогическая модель обучения научному дискурсу основана на междисциплинарном подходе и включает лингвориторический, социокультурный и этический компоненты.

Литература:

1. Зубкова Л. И. Конститутивные признаки академического дискурса // Известия ВГПУ. 2009. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konstitutivnye-priznaki-akademicheskogo-diskursa> (дата обращения: 01.04.2019).
2. Кротков Е. А., Зуев К. А. Проблема типов научного дискурса // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2012. № 4 (8). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-tipov-nauchnogo-diskursa> (дата обращения: 04.04.2019).
3. Hyland K. Academic Discourse: English in a Global Context. L.: Continuum, 2009. 215 p.
4. Дроздова Д. Р. Структура академического дискурса в учебном процессе // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2015. № 1 (152). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-akademicheskogo-diskursa-v-uchebnom-protsesse> (дата обращения: 01.04.2019).
5. Зубкова Я. В. Лингвокультурные скрипты в академическом дискурсе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2008. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturnye-skipty-v-akademicheskoy-diskurse> (дата обращения: 01.04.2019).

Обучение устной иноязычной речи на основе аутентичных материалов в старших классах общеобразовательной школы

Намакаева Зельфине Зуферовна, студент;

Яшина Марианна Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань)

Роль языка в современном мире неопределима. Язык является ключевой частью любой семьи, общества, культуры и человеческого рода. Без языка мир сегодня был бы совсем другим. Успехи, те, что люди добились в сфере языка — замечательны и вдохновляют. Способность говорить, читать, писать и понимать не только на одном языке также примечательна и расширяет свободу в жизни, особенно для молодежи.

Преподавание иностранного языка направлено на то, чтобы помочь изучающим его заложить прочную языковую основу, овладеть хорошими методами обучения, культивировать их культурную осведомленность, чтобы удовлетворить потребности социального развития и экономического строя. Иностранный язык как ведущая среда международного общения в настоящее время призван стать посредником в осуществлении целого ряда культурных и межкультурных концепций, благодаря чему он будет играть потенциально более важную роль, чем когда-либо прежде.

Одной из самых важных причин изучения иностранного языка является стимуляция, которую он предлагает разуму изучающего. Как ребенок, овладевающий языком в первый раз, вы получаете знания, а ваше любопытство остав-

ляет свой след на каждом шагу. Знакомство становится увлекательным, а ваш ум открыт для новых способов приближения даже к самым простым сферам жизни. Согласно исследованиям М. Брук, Р. Ламберта и Д. Такера, дети, обучающиеся на курсах иностранного языка, демонстрируют более сильные познавательные навыки, особенно в области творчества. Дополнительный бонус: те, кто обладает компетенцией (не обязательно беглостью) на более чем одном языке, имеют более высокие оценки интеллекта при стандартизированных тестах.

Независимо от причин, по которым вы хотели бы изучить новый язык, вы всегда должны позволить себе исследовать новые лингвистические границы. Изучение нескольких языков всегда будет способствовать повышению качества жизни, и даже если вы никогда не будете использовать этот язык в практических целях, вам почти наверняка понравится время, потраченное на обучение.

При изучении иностранного языка, перед изучающими встает вопрос, каким способом изучать язык. Как добиться наиболее высокого процента эффективности? Стоит ли использовать тексты аутентичные или же их следует подстроить согласно уровню владения языком обучающихся?

Здесь, мы считаем уместным, дать объяснение понятию «аутентичный текст». Аутентичный материал, текст обычно определяется как созданное, первоначально, для реализации социальной цели языка в обществе, где он широко используется. Сменяя языковые границы, аутентичный текст теперь широко известен как материал, который включает в себя идеи, слова, фразы и выражения, которые воспроизводятся в реальных ситуациях. Проще говоря, это материал, который предоставляет информацию, готовую для использования, как только студент покидает стены класса и начинает общаться с носителями языка.

Лингвисты давно разделились на две категории. Одни ратуют за использование упрощенных текстов, а другие за аутентичные тексты в процессе преподавания иностранных языков. Согласно особенностям обеих категорий, существуют много утрированных подтверждений и теорий об их эффективности. Сторонниками упрощенных текстов представляется картина о том, что должно идти первым, а не сама структурная составляющая языка. Для сторонников применения аутентичных текстов главным является качество языка, используемое носителем языка, следовательно, то, что студенты должны изучать.

Данное сравнение может быть применено в решении вопроса о том, следует ли учителю использовать аутентичные тексты на иностранном языке или нет. Школьники изучают основные темы с помощью таких материалов, как аудио и видео-материалы, книги, журналы, газеты и онлайн-ресурсы. Хорошо известно, что с использованием чтения и аудирования, эффективность изучения иностранного языка увеличивается. Современному учителю присуще применение множества стратегий для повышения уровня знаний учащихся. К сожалению, при условиях современной реальности, не все, изучающие иностранный язык, студенты имеют возможность погружаться в атмосферу носителей иностранного языка. Одна из популярных стратегий имитации погружения в язык другой культуры — использование аутентичных материалов в рамках изучения иностранного языка.

На сегодняшний день мы можем наблюдать картину, где существует большой приток изучающих иностранные языки. С каждым днем, преподаватели должны совершенствоваться, и стараться использовать материалы, которые интересны учащимся и подходят для их уровня знаний. Одной из очень веских причин, по которой учителя могут использовать аутентичные тексты, является его доступность. Очень легко найти и выбрать важную информацию для студентов, которую они в дальнейшем могли бы изучать во время поиска в Интернете, чтения газеты, или времяпровождения перед телевизором. В большинстве случаев легче заметить и извлечь интересную тему из банка аутентичных материалов, чем из учебника, используемого на уроках иностранного языка. Это бы стало не только источником языковых соглашений, но и источником повышения кругозора учащихся и овладения информацией о том, что происходит вокруг них, вне класса.

Учащиеся старших классов отличаются от учащихся младшего возраста. Конечно, нельзя исключать тот факт, что, существуют когнитивные и социальные характеристики учащихся старшей школы. Использование правильных учебных стратегий для максимизации преимуществ обучения и решения проблем обучения учащихся старшей школы может иметь огромное влияние на успех.

На наш взгляд лабильность эффективной работы учащихся связана с физиологическими особенностями этого возраста (14–18 лет). В этом широком диапазоне возрастов появляется широкий спектр способностей. При наблюдении за учениками, возможно заметить, что некоторые из них могут сосредоточиться всего на полчаса, а другие — на полтора часа. Одни из них готовы перейти от конкретного к обсуждению абстрактных идей, в то время как другие темятся. Эти различия связаны со многими факторами, отличными от возраста. Возраст, в котором пребывают учащиеся старших классов, является периодом становления и развития личности ребенка в физической, умственной и социальной сферах. Человек как индивидуальность характеризуется совокупностью индивидуальных особенностей, придающих ей своеобразие, неповторимость и уникальность. В индивидуальности выделяются две особенности — биологического и социального плана, или, другими словами, два уровня: физиологический и психологический. Многие студенты больше ориентируются на свои личные отношения и на сегодняшнее состояние, чем на их образование или будущее. Некоторые студенты предпочитают быть пассивными и не участвовать в какой-либо деятельности или обсуждении, то есть участвовать не активно в становлении их образования. В какой-то степени это отражает как культуру подростков, так и культуру в целом.

Хотя относительно небольшой процент школьников продолжает руководствоваться своим естественным любопытством в сфере науки, применяя при этом правильные учебные стратегии и сохраняя мотивацию, они по-прежнему считают науку интересной, особенно если она, возможно, будет связана с их будущей профессиональной деятельностью. Учащиеся, которые не были особенно успешны при обучении в средней школе, могут улучшить свой образовательный уровень с помощью соответствующего компетентного руководителя и привлекательной для них учебной программы. И здесь огромную роль играют те средства и материалы, которые будут использованы учителем в рамках преподавания иностранного языка.

В настоящее время онлайн-обучение оказывается все более и более практичным. Оно представляет собой простой и удобный метод для получения знаний практически во всех областях: от права и бухгалтерского учета, до гуманитарных наук, таких как психология и социология или история. Переходя к обучению в школе, можно добавить, что любому ребенку нравится учиться тогда, когда это интересно. Любой язык, будучи не статичен, постоянно развивается, меняется, и только действительно мобильное учебное пособие способно успеть учесть все социальные

и лингвистические изменения. Интернет дает возможность изучать иностранный язык на основе аутентичных материалов, то есть иметь дело с самыми современными источниками, так называемым «живым языком». Многие образовательные сайты размещают тексты с разным уровнем

сложности и с возможностью моментальной самопроверки. Применение данных материалов позволит имитировать погружение в естественную речевую среду на уроках иностранного языка и поможет повысить мотивацию к изучению иностранного языка как учебного предмета.

Литература:

1. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. / Урок иностранного языка: учебник. — М.: «Академия», 2010. — 153 с.
2. Эшбоева Д. А., Ашурбоева М. Р. / Сущность и классификация «аутентичных материалов» // Молодой ученый. — 2014. — № 10. — С. 454–456. — URL: <https://moluch.ru/archive/69/11907/> (дата обращения: 10.11.2018).
3. Bacon, S. M., & Finneman, M. D. 1990 / A study of the attitudes, motives, and strategies of university foreign language students and their disposition to authentic oral and written input. The Modern Language Journal, 74 (4), URL: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1990.tb05338.x> (дата обращения: 10.05.2018).

Формирование основ культуры здоровья школьников в условиях реализации внеурочной деятельности

Николаева Любовь Ивановна, учитель обществознания
ГБОУ СОШ № 1 пгт Суходол (Самарская обл.)

Создание условий, соответствующих требованиям сохранения здоровья и обеспечения эмоционально — психологического комфорта для всех участников образовательного процесса является насущной потребностью сегодняшнего дня, социальным заказом современности. Проблемы сохранения здоровья школьников стали особенно актуальными на современном этапе.

Здоровье — это не просто отсутствие болезней, а состояние физического, психического и социального благополучия.

Ключевая роль в формировании здорового и безопасного образа жизни подрастающего поколения российского общества отводится образованию.

Требования Федерального закона Министерства образования и науки Российской Федерации об охране здоровья детей в условиях ГБОУ СОШ № 1 пгт Суходол реализуются в рамках внеурочной деятельности кружка «Формирование культуры здоровья» для учащихся 7–8 классов.

Программа кружка «Формирование культуры здоровья» для учащихся 7–8 классов составлена на основе материалов пособий по организации внеурочной деятельности обучающихся в общеобразовательных организациях в условиях введения Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования.

Материалы программы сгруппированы в несколько модулей, содержание которых охватывает основные направления работы по формированию здорового образа жизни («О ценности и смысле человеческой жизни», «Правильное питание — залог здоровья», «Мода и здоровье», «Социальное здоровье», «Профилактика зависящего поведения»).

Программа направлена на решение воспитательной задачи — формирование здоровой и нравственно ориентированной личности подростков. Ведь от того, научатся ли сегодняшние мальчики и девочки ответственно относиться к своему физическому и нравственному здоровью, будут ли рассматривать его как ценный ресурс, который в дальнейшем позволит им реализовать свои цели, зависит будущее нашего общества.

В основе содержания программы лежит несколько идей, которые являются важным условием эффективности воспитания культуры здоровья:

- подростку должно быть *понятно*, зачем ему надо учиться быть здоровым; — подростку должно быть *интересно*, учиться быть здоровым;
- у подростка должна быть *возможность применить* полученные знания в повседневной жизни.

При организации воспитательной работы по формированию основ культуры здорового образа жизни необходимо учитывать особенности подросткового возраста

Четыре основных принципа воспитания культуры здоровья.

1. *Учёт возрастных особенностей школьников* (биологических, социальных, психологических) как при определении задач воспитательной работы, так и при выборе форм её реализации.

2. *Научная обоснованность*. При выборе источников информации следует ориентироваться только на проверенные, имеющие надёжную репутацию массмедиа, использовать материалы, опубликованные в научных источниках.

3. *Практическая целесообразность*. Все формируемые навыки и умения должны быть востребованы

в повседневной жизни подростка, находить практическое применение. Ученик должен понимать, как то, чему он учится, может помочь ему в решении актуальных для него задач и проблем (соблюдение режима дня может сэкономить время для хобби, правильное питание — улучшить состояние кожи, занятие спортом — приобрести красивую фигуру и т. д.). Очевидно, что у каждого подростка личностные смыслы активностей, связанных с заботой о собственном здоровье, будут своими. Задача педагога — помочь подростку осознать личностную значимость здоровья.

4. Культурологическая сообразность. Во-первых, работа по формированию основ здорового образа жизни должна учитывать культурные традиции и обычаи жизни народа, законы и правила жизнеустройства, выработанные веками и прошедшие проверку временем.

Во-вторых, содержание и идеи воспитания культуры здоровья должны перекликаться с идеями и ценностями актуальной культуры общества.

Формы организации работы.

Мини-лекция. Является составной частью большинства предлагаемых форм работы. Основная цель педагога при проведении мини-лекции — представить воспитанникам необходимый для выполнения последующего задания объём информации. Продолжительность 7 минут, содержание — 3–4 тезиса, каждый из которых подкреплён конкретными примерами.

Проектная деятельность.

- исследовательские, где учащимся предлагается проанализировать результаты эксперимента или провести свой собственный эксперимент («Тайм-менеджмент и здоровье»);
- творческие, где результатом деятельности является самостоятельный творческий продукт, придуманный самими подростками («Вкусный обед», «Кулинарное путешествие»).

Дискуссионные формы. Не используются как самостоятельные формы работы, а являются составным компонентом большинства из форм (дискуссионный клуб «Здоровье и профессия»).

Игра. Игровые формы работы позволяют заинтересовать подростков, привлечь их внимание к аспектам проблемы, которые исходно не кажутся значимыми, привлекательными, носят соревновательный характер (игровой тренинг «Как отказаться от опасного предложения», игровой проект «Интернет и я»).

На занятиях внеурочной деятельности проводится работа по формированию ценностного отношения к собственному здоровью. Так, например, одной из проблем прогрессирующего ухудшения здоровья детей является отсутствие

у детей школьного возраста культуры здорового питания. Не секрет, что школьники традиционному горячему питанию предпочитают чипсы, гамбургеры и газированные напитки, что подтверждается результатами анкетирования обучающихся школы. Кроме того, питание большинства семей не соответствует принципам здорового питания. Причина не в недостатке материальных средств и времени, а в низком уровне информированности по вопросам полноценного питания.

Этому вопросу были посвящены социальные проекты на тему «Антиреклама «вредной еды» и «Правильное питание — залог здоровья».

Проблема правильной организации питания школьников имеет не только медицинское, но и большое социально-экономическое значение, так как является одним из важных факторов, формирующих здоровье и последующее развитие человека.

Как бы много мероприятий не проводилось по профилактике здорового питания, но риски все равно остаются. Агрессивная реклама по продаже «Фаст-фуда», чипсов, сухариков и различных напитков, разрушающих здоровье человека, призывают употреблять данную продукцию. Это является соблазном и не всегда человек может устоять против этого. Поэтому так важно проведение мероприятий по формированию культуры питания, как с детьми, так и с родителями.

Данная работа имеет социальное значение, так как формирование у детей культуры питания является в наше время очень важной и актуальной задачей. В конечном итоге это будет влиять на здоровье нации в целом.

В результате проведённых мероприятий у детей сформировано понимание о необходимости рационального питания, как средства укрепления здоровья и повышения интеллектуальных возможностей.

Результаты и эффекты внеурочной деятельности учащихся.

Результат — это то, что стало непосредственным итогом участия школьника в деятельности. Например, школьники, изучая проблемные вопросы о правильном питании, приобрели знания, позволяющие им ориентироваться в ассортименте наиболее типичных продуктов питания, сознательно выбирать наиболее полезные.

Эффект — это последствие результата. Например, приобретённое знание, пережитые чувства и отношения, совершенные действия развили человека как личность, способствовали формированию его компетентности, идентичности. Дети смогут оценивать свой рацион и режим питания с точки зрения соответствия требованиям здорового образа жизни и с учетом границ личностной активности корректировать несоответствия;

Литература:

1. Полная энциклопедия здорового питания/ сост. А.В. Маркова. — М.: АСТ; СПб.: Сова, 2005

2. Технология формирования навыков рационального (здорового) питания как основы формирования здорового образа школьников. Рощина Г. О., Яланузян И. Ю., Легкошур И. М., Бажанова А. Г. — Ярославль, ГОУ ЯО ИРО РИО, 2011
3. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы»
4. ФЗ от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Просветительская работа учителя-логопеда ДОУ в группах общеразвивающей направленности

Подольская Екатерина Александровна, учитель-логопед
МБДОУ г. Иркутска детский сад № 79

В настоящее время актуальной проблемой является взаимодействие педагогов дошкольного учреждения с родителями, которое предполагает обмен мыслями, чувствами, переживаниями; оно также направлено на повышение педагогической культуры родителей, т. е. сообщение им знаний, формирование у них педагогических умений, навыков, рефлексивного отношения к себе как к педагогам. Повышение педагогической культуры родителей разрешает сложившееся противоречие между воспитательным потенциалом семьи и его использованием. Составная часть взаимодействия — общение педагога с родителями. [1, с. 3]

Ежегодное плановое речевое обследование детей 4–5 лет в нашем ДОУ показывает, что количество детей с различными нарушениями речи растет. В настоящее время наиболее распространенная форма оказания коррекционной помощи детям дошкольного возраста с нарушениями речи в городе Иркутске и нашем детском саду — воспитание и обучение их в дошкольных образовательных учреждениях в группах компенсирующей направленности для детей с тяжелым нарушением речи (ТНР). В данные группы зачисляются дети по заключению Территориальной ПМПК. Речевой диагноз детей, зачисленных в группу с ТНР — Общее недоразвитие речи первого, второго и третьего уровня.

К сожалению, за последние несколько лет в группы все чаще зачисляются дети с первым уровнем речевого недоразвития (неговорящие дети), и со вторым уровнем (дети с зачатками общепотребительной речи). Анализ документации показывает, что если в период с 2004 по 2010 годы с первым уровнем общего недоразвития речи в нашем ДОУ в группу с ТНР были зачислены три ребенка, то с 2011 года картина изменилась в худшую сторону, и такие дети зачисляются практически ежегодно. В 2004 по 2010 годы количество детей со вторым уровнем речевого недоразвития варьировалось от 30 до 50 %, то в последующие пять лет их количество увеличилось до 80–90 %. Наблюдается значительное превышение предельной наполняемости групп, что сказывается на уменьшении количества индивидуаль-

ных занятий в частности, и, на наш взгляд, ухудшение качества образовательных услуг в целом.

Для анализа ситуации и улучшения качества работы нами проведено анкетирование родителей младших и средних групп, которое показало, что родители, как правило, не знают возрастных особенностей речевого развития детей и специфики работы логопеда в детском саду. Родители, владеющие некоторыми знаниями, как правило, ссылались на нехватку времени или отсутствие результатов занятий. Многие не испытывают тревоги по поводу речевого развития своего ребенка, и попросту не замечают у своего ребенка речевого нарушения, списывая речевую патологию на особенности детской речи считая, что с возрастом речь появится или исправится сама по себе. Особенное недомогание вызвала выжидательная позиция родителей неговорящих детей трехлетнего и более старшего возраста, которые никогда не обращались к специалистам. Некоторые, наоборот, считали, что если в трехлетнем возрасте малыш «не выговаривает звуки», в основном, это звуки позднего онтогенеза, то логопед в ДОУ обязательно должен заниматься с таким ребенком. Родители не владели достаточными знаниями о правилах зачисления ребенка в группу, считая, что логопед ДОУ занимается со всеми детьми, имеющими те или иные нарушения в речи.

Еще одной немаловажной причиной такой ситуации мы видим и расположение нашего детского сада, который находится в интенсивно застраиваемом районе. С одной стороны, это два современных жилых комплекса, с другой — новый поселок, из которых к нам поступают дети старшего возраста с тяжелыми нарушениями речи, ранее не посещавшие детские сады, т. к. проживали ранее в местности, где данные учреждения отсутствовали. Иногда это дети, которые ходили в детские сады в других районах и городах, где функционируют логопункты. Их родители имели представления о работе логопеда в этих детских садах, и ассоциировали данные знания с работой логопедической службы в нашем учреждении.

Проанализировав ситуацию, мы пришли к выводу, что используемые нами ранее традиционные профилакти-

ческие мероприятия малоэффективны и носят формальный характер. К ним мы относим: информацию на стенде в холле детского сада «Логопед советует», стендовые консультации в группах, в основном, по возрастным особенностям речи и консультации логопеда на сайте ДОУ. Родители просто не обращали внимания на данную информацию. Родительское собрание мы проводили в средней группе перед плановым обследованием детей и на нем возникало много вопросов и комментариев о том, что родители считали, что все дети с нарушениями речи попадут в группу с ТНР, не знали, в каком возрасте обращаться к специалистам и как должно идти речевое развитие ребенка. Некоторые говорили о том, что не знали, что в детском саду есть логопед.

Для устранения вышеперечисленных недочетов в дошкольном учреждении учителями — логопедами разработан комплекс мероприятий по просветительской работе с родителями групп общеразвивающей направленности.

Цель: поиск эффективных форм, приемов и методов взаимодействия педагога с родителями в дошкольном учреждении, направленных на повышение активности родителей как участников образовательного процесса.

Задачи:

- Раннее информирование родителей;
- Выявление детей из группы риска;
- Профилактика речевых нарушений.

Основные формы работы:

- Родительские собрания;
- Стендовые консультации;
- Единые консультационные дни;
- Индивидуальные консультации;
- Семинары- практикумы;
- Открытый родительский университет;
- Оформление буклетов, бюллетеней;
- Информация на сайте;
- Проведение практических занятий.

Первое родительское собрание мы стали проводить в первой младшей группе во втором полугодии, когда в основном, заканчивается адаптация детей. Его главная задача — знакомство родителей с учителем-логопедом, спецификой его работы в ДОУ. Важно на этом собрании найти психологический контакт с родителями, установить доверительные отношения. Родители получают информацию о графике работы логопеда, консультационных часах, рекомендации в каких случаях желательно обратиться к специалисту. Также обращали внимание родителей на то, что информация по речевому развитию детей размещается на стендах группы и ДОУ, сайте детского сада и персональных сайтах учителей-логопедов, систематически обновляется, и может быть полезной для родителей. На информационных стендах в каждой группе и холле размещена информация о учителях-логопедах, работающих в учреждении и времени приема родителей. В каждой возрастной группе проведено анкетирование: «Информацию на какую тему вы хотели бы получить от логопеда?»

В первой младшей группе мы проводим одно собрание, а в остальных возрастных группах по два, в начале и конце года.

Темы собраний в группах общеразвивающей направленности:

Вторая младшая группа

- Речевое развитие ребенка 3—4 лет;
- Факторы риска при наборе в группу с ТНР.

Средняя группа:

- Речевое развитие ребенка 4—5 лет;
- Порядок набора в группу с ТНР.

Старшая группа:

- Речевое развитие ребенка 5—6 лет;
- Проблемы речевого развития при поступлении детей в школу.

Подготовительная группа:

- Профилактика нарушений письма у дошкольников;
- Речевая готовность ребенка к школе.

В связи с небольшой посещаемостью родительских собраний мы наряду с традиционным объявлением о предстоящем мероприятии, которое вывешивается на доске объявлений в группе, с помощью воспитателей изготавливаем индивидуальные приглашения. Дети сами раздают их своим родителям. Количество родителей на собраниях после этого значительно увеличилось.

Большой популярностью пользуются единые консультационные дни, которые проводят узкие специалисты, работающие в ДОУ раз в два месяца. В эти дни родители с ребенком могут побывать сразу у всех специалистов и в том числе получить консультацию двух логопедов одновременно, или выслушать их независимое мнение.

В рамках еженедельного консультационного часа учитель — логопед по обращению родителей и в их присутствии обследует детей, показывает приемы работы по различным направлениям речевого развития, дает рекомендации по обращению их к другим специалистам (психолог, дефектолог), или специалистам медицинских учреждений (невролог, ортодонт, стоматолог, массажист) и назначает сроки для следующих посещений. Все фиксирует в листах учета по работе с родителями. На основании этих данных логопед прослеживает динамику развития речи и общего развития ребенка, что помогает делать выводы по выбору дальнейшего образовательного маршрута ребенка.

На Открытом родительском университете, который посещают не только родители нашего ДОУ, но и родители из других детских садов, и родители детей, не посещающих дошкольные учреждения, показываем игры для развития речи детей, мастер-классы специалистов, так как считаем эти формы работы наиболее интересными и полезными. Здесь же раздаем буклеты и памятки по речевому развитию.

Еще одной формой работы стали практикумы по речевым играм, которые вначале мы проводили для родителей групп с ТНР, но впоследствии стали приглашать на них родителей массовых групп. Они проходят интересно и увлекательно и получили положительные отзывы родителей.

В ходе такой целенаправленной работы считаем, что качество предоставляемых нами услуг улучшилось, поставленные цели и задачи выполнены. В результате реализации комплекса разработанных мероприятий получены следующие результаты:

- установлены доверительно- деловые контакты с родителями;

- у родителей сформирована установка на сотрудничество;
- возросла педагогическая компетентность родителей;
- более раннее определение образовательного маршрута ребенка;
- родители более объективно оценивают речевые возможности детей.

Литература:

1. Зверева, О. Л. Общение педагога с родителями в ДОУ / О. Л. Зверева, Т. В. Кротова. — М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2005. — 143 с.

Коррекционно-логопедическая работа по активизации словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с использованием метода «глобальное чтение»

Самошина Карина Витальевна, студент;
Бурыкина Марина Юрьевна, доктор психологических наук, профессор
Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского

В статье исследуется содержание логопедической работы по активизации словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с помощью метода глобальное чтение.

Ключевые слова: *глобальное чтение, активизация словаря, старшие дошкольники, дети с нарушением функционирования головного мозга, констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, коррекционно-логопедическая работа.*

В наше время возрастает количество неговорящих или малоговорящих детей, имеющих тяжелые речевыми нарушениями, такими как: алалия, афазия, дизартрия, речевые нарушения при аутизме, умственной отсталости. Для таких детей американским нейрофизиологом Г. Доманом был разработан метод «Глобальное чтение» и адаптирован А. Маниченко. Суть этого метода заключалась в том, что дети, опираясь на зрительный и слуховой анализаторы, читали слова, словосочетания, короткие тесты. Затем ребенком самостоятельно определяется технология чтения любых слов и текстов [1].

Методика Г. Домана включает в себя 5 этапов.

1 этап. Чтение слов.

Занятия по чтению отдельных слов проводятся с интервалом в три дня, т. е. между логопедическими занятиями промежуток — два дня. Но, несмотря на это, родители каждый день отрабатывают материал, данный логопедом.

Словарь для ребенка должен иметь состав тех слов, которые наиболее часто употребляются в его жизни. В активном словаре должны быть не только существительные, но и глаголы и прилагательные.

Усадив ребенка перед собой, взять пять карточек, держа их стопкой перед ребенком, переключать карточки начиная с последней (последнюю вперед и т. д.). в это время громко, четко и весело произносится каждое слово. Все делается быстро и заканчивается эмоциональным выраже-

нием радости и похвалы. В день это следует повторить три раза. И так как логопедические занятия не проходят ежедневно, то он включает участие родителей.

Затем, на следующих занятиях, добавляется новый набор из пяти слов, а также повторяется материал предыдущих занятий.

В конечном итоге у ребенка будет достаточно слов для успехов в чтении словосочетаний.

Быстрый показ карточек — важный момент в данной методике. Как утверждает Г. Доман «Ребенок скучает, потому что его учат слишком медленно». [1]

2 этап. Чтение словосочетаний.

Этот этап является очень важным. Ведь это переходный этап от чтения простых слов к чтению предложений. В один прекрасный день слова из уже достаточно обширного словаря ребенка как будто захотят воссоединиться. И теперь вы уже показываете не «кошку», а «рыжую кошку», не просто «чай», а «горячий чай».

Работа на данном этапе очень схожа с предыдущим этапом. Ребенку все так же показываются карточки, но только уже с написанными словосочетаниями. В первые 5 занятий вводятся по 5 предложений, а с 6 занятия убирается по одному из каждого набора. Также продолжается и работа со словами, обогащая словарь ребенка различными частями речи.

3 этап. Чтение простых предложений.

Переход от словосочетаний к простому предложению сразу будет ясен. Количество изученных словосочетаний само подтолкнет к этому.

Для освоения предложений Г. Доман советует использовать сразу два способа.

1 способ. Использование карточек, состоящих из 2 слов. Предложение должно соответствовать стандарту их написания. Начало предложения с заглавной буквы, в конце предложения нужный знак препинания. Дальнейшие действия совпадают с описанием работы в момент этапа чтения словосочетаний. В первые 5 занятий вводятся по 5 предложений, а с 6 занятия убирается по одному из каждого набора. И так же добавляется по одному новому предложению в набор.

2 способ. Этот способ очень подробно описала Сесиль Лупан. [5]

Суть этого метода состоит в создании книги про ребенка и его жизнь. Подбираются фотографии ребенка. Фотографии клеятся на кусок картона или ватмана размером 25 x 25. В карточках пробиваются два отверстия, берется чистый лист того же размера и соединяются кольцами так, чтобы фотография была справа, а нетронутый лист — с лева. На обороте карточки с фотографией черными буквами пишется фраза: «Женя пьет молоко», «Женя будит папу и маму», «Женя сам моет чашку». Количество слов для одной страницы соответствует нормам, рекомендуемым Доманом.

Ребенку показывается каждое слово, написанное черными буквами на отдельных карточках, и делается это так, чтобы малыш чувствовал, как из отдельных слов получается связная фраза. Затем даются карточки с группами слов, которые составляют какую-либо фразу из книжки. Например: «Женя пьет» и «вкусное молоко». После этого карточки кладутся на пол рядом со страничкой книги. Вместе с ребенком составляется и читается составленное предложение. Опираясь на него, можно предложить ребенку записать на чистой странице предложение используя фломастеры красного, черного и зеленого цвета. Разумеется, в процессе письма каждое действие озвучивается взрослым. Например: Сейчас мы напишем «Женя пьет молоко». Имя Женя начинается на букву «ж», а потом идет буква «е». Получилось «Же». Так как это имя, то пишем первую букву прописной, т. е. она больше других. К тому же это согласная буква, поэтому пишем ее черным фломастером, а «е» — гласная буква, и ее мы пишем красным фломастером. Теперь давай узнаем, что дальше: «Женя».

4 этап. Чтение распространенных предложений.

Время перехода на данный этап определяется самим логопедом, по мере того, когда ребенок будет готов непосредственно к чтению распространенных предложений.

Карточки можно составлять вместе с ребенком, т. к. ребенку будет интересно наблюдать за тем, как вы пишете то или иное предложение. Составлять предложений нужно столько, сколько можно придумать исходя из уже имеющегося материала, т. е. на фоне слов, которые ребе-

нок уже знает. Постепенно следует увеличить количество слов в предложении, а также уменьшить шрифт сначала до 2, затем до 1 см.

5 этап. Чтение книг.

Данный этап является как заключительным, так и начальным. Заключительным — потому что малыш уже прошел все нужные этапы для чтения слов, словосочетаний и предложений. Начальный — потому что ребенку открывается новый мир полный знаний и открытий, мир книг.

Глен Дома очень тщательно относится к выбору первых книг малыша. Параметры первых книг ребенка по рекомендациям Г. Домана:

1) Словарный запас в книге должен быть не менее 50 слов (рекомендовано от 50 до 100 слов);

2) В книге должно быть не более одного предложения на страницу;

3) Текст должен быть сопровожден иллюстрациями, но так что бы ребенок не видел иллюстрацию до прочтения текста;

4) Шрифт в книге должен быть не менее 1 см.

Р. Е. Левина и Т. Б. Филичева выделяют 4 уровня речевого недоразвития. Мы остановимся на втором уровне общего недоразвития речи.

Второй уровень речевого недоразвития — начальные элементы общеупотребительной речи, которые характеризуются бедностью словарного запаса, явлениями аграмматизма. Активный словарь ребенка расширяется за счет прилагательных. В пассивном словаре у ребенка проявляются попытки изменять слова по числам, родам и падежам чаще всего оказываются неудачными. Такие дети не могут правильно соотнести имя существительное в роде, числе и падеже. Такие дети употребляют слова в основном только в именительном падеже. Дети со II уровнем речевого развития не знают части предметов, форм, цветов. [4].

Целью нашего исследования является содержание логопедической работы по активизации словаря старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием методики глобального чтения.

Базой исследования послужил МБДОУ комбинированного вида № 9 «Красная шапочка» г. Брянска. В исследовании приняло участие 4 ребенка. Трое из них имели диагноз — умственная отсталость и один ребенок имел диагноз — расстройства аутистического спектра (РАС).

Для реализации цели констатирующего эксперимента мы провели диагностику словаря каждого ребенка, основываясь на речевой карте Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, адаптированной нами для ребенка со 2 уровнем речевого недоразвития.

Для оценки успешности выполнения задания мы использовали балльную систему предложенную авторами данной речевой карты.

3 балла — самостоятельное и правильно выполненное задание;

2 балла — задание выполнено с помощью взрослого или с ошибкой;

1 балл — задание не выполнено [2].

Исходя из результата диагностики, максимальное количество баллов равняется 60 б. Ни один ребенок в ходе обследования не набрал даже средний балл. Максимальное количество баллов, полученное ребенком во время обследования, составляло 28. Результат этого ребенка, а так же результаты остальных трех детей являются низким уровнем развития словаря. У 75% детей были проблемы с распознаванием цветов, форм. Так же у всех детей были сложности с обобщениями, узнаваниями некоторых предметов, а также их частей.

Таким образом, можно сделать вывод, что дети, имеющие тяжелые нарушения в развитии и 2 уровень общего недоразвития речи обладают бедным активным и пассивным словарем.

Следовательно, с детьми, имеющими тяжелые нарушения в развитии, а также общее недоразвитие речи, необходимо проводить коррекционно-логопедическую работу по активизации словаря.

Проводя формирующий эксперимент, мы опирались на работы Г. Домана. Нами были разработаны индивидуальные планы коррекционного воздействия, а также конспекты занятий для каждого ребенка, соответствующее его этапу глобального чтения.

В перспективном плане активизации словаря детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи при помощи метода «Глобальное чтение» было описано:

1. Тема занятий.
2. Цели и задачи занятия.
3. Оборудование.

Литература:

1. И. В. Мальцева. Лучшие методики раннего развития: Мария Монтесори, Глен Доман, Николай Зайцев. От рождения до трех лет. — Москва, 2016.
2. Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. Карта логопедического обследования детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. <http://sdo.mgaps.ru/books/K6/M2/file/0.pdf>
3. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. — М.: Просвещение, 1967 <http://pedlib.ru/Books/4/0286/4-0286-1.shtml>
4. Филичева Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. — М., 1999. http://pedlib.ru/Books/4/0409/4_0409-7.shtml

4. Этап глобального чтения у конкретного ребенка.

Для каждого ребенка были разработаны конспекты с такими темами, как: домашние животные, мебель, посуда. Различие данных конспектов было в том, что у детей были разнообразные этапы глобального чтения (2 ребенка находились на этапе чтения словосочетаний, 2 ребенка находились на этапе чтения слов). Конспекты для детей различались так же заданиями по глобальному чтению. Если детям, находящимся на этапе чтения слов, предлагались игры «Подбери слово к картинке», «Подбери пару», то детям на этапе чтения словосочетаний предлагались такие же усложненные задания, а также игра «Прочитай предложение». В данном задании ребенку предлагались предложения, состоящие из двух слов, которые подходят к сюжетным картинкам, на которых одно действующее лицо выполняет разные действия: девочка рисует (играет, умывается, спит), собака спит (ест, играет, бежит) и т. д. Задача ребенка прочитать предложение и сопоставить с определенной иллюстрацией.

В коррекционно-логопедической работе большое внимание уделялось переводу пассивного словаря ребенка в активный, а также обогащению пассивного словаря.

В процессе активизации словаря данных детей использовались различные лексические темы для более полного обогащения пассивного словаря, для перевода этих слов в активный словарь. Активизация слов происходила с помощью метода Г. Домана — глобальное чтение. В ходе занятий детям были предложены различные упражнения, связанные с данным методом, которые выполнялись ими с удовольствием и большим интересом.

Системно-деятельностный подход в обучении английскому языку в рамках реализации ФГОС

Семененко Надежда Ивановна, преподаватель английского языка
ФГКОУ «Московский кадетский корпус «Пансион воспитанниц Министерства обороны Российской Федерации»

В современном образовательном процессе всё более популярным становится применение в обучении таких приемов и способов, которые формируют умения лично добывать новые знания, собирать нужную информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения. В представленной статье проведен анализ реализации системно-деятельностного подхода при обучении английскому языку в соответствии с требованиями ФГОС.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, система, деятельность, английский язык, ФГОС.

На протяжении многих лет классической целью школьного образования было овладение системой знаний. Итоги проводимых международных исследований отображают, что российские школьники лучше учеников большинства стран выполняют задания репродуктивного характера, показывающие овладение предметными знаниями и умениями, однако они плохо умеют выполнять задания с применением способов наблюдения, классификации, сравнения, планирования эксперимента и проведения исследования [1, с. 69]. На данный момент в педагогике непрерывно обсуждается вопрос о внедрении современных технологий. Под современными технологиями понимаются не только технические средства обучения, но и новые формы и способы обучения, новые подходы в организации процесса обучения.

Изучение английского языка полезно любому ребенку, вне зависимости от стартовых возможностей, так как оно благоприятно воздействует на развитие психического здоровья: памяти, внимания, мыслей, восприятия, воображения. Оно имеет стимулирующее воздействие на общие речевые возможности детей.

На данный момент необходимы не только сами знания и знания о том, где их использовать, но еще важнее знание того, как информацию добыть, интерпретировать или формировать новую. Учебная деятельность представляется важной составляющей системного и деятельностного подхода, реализуется в виде личностного и деятельностного подхода в учебе. Его можно выражать формулой «деятельность-личность», то есть какова деятельность такова и личность.

Учебная деятельность будет источником внутреннего развития школьника, его творческих способностей и личностных качеств. Следовательно, в данном контексте следует обратиться к универсальным учебным действиям, которые формулируются в Федеральном Государственном Образовательном Стандарте (ФГОС). Таким образом, деятельностный подход подразумевает собой организацию и управление целенаправленной учебной и воспитательной работой ученика в общем контексте его жизни. Иначе говоря, в системном-деятельностном подходе категория «деятельность» занимает главное место, а деятельность анализируется в виде системы.

Основными задачами системно-деятельностного подхода являются:

- организация вовлеченности учащихся в работу;
- формирование положительных условий для разноразовного обучения;
- обеспечение прохождения всех этапов усвоения определений;
- формирование условия, чтобы дети сами добывали знания в процедуре познавательной, исследовательской деятельности.

Для того, чтобы знания детей становились результатом их собственных поисков, нужно организовать данные поиски, управлять деятельностью учеников, развивать их по-

знавательную работу. Только с помощью своей деятельности познается мир и обретаются знания.

Основополагающими положениями системно-деятельностного подхода являются:

- учет ведущих типов деятельности и законов их смены;
- обязательная эффективность любого типа деятельности;
- мотивация каждого этапа деятельности;
- формирование воспитательной составляющей работы;
- личностное развитие и нравственное обогащение;
- сотрудничество во время организации и управления разными видами деятельности;
- обязательная рефлексивность любой работы.

Системно-деятельностная суть обучения иностранному языку реализуется с помощью деятельностных заданий, которые выстраиваются на основании игрового, имитационного и свободного общения. Возможности учеников раскрываются только тогда, когда они не пассивно усваивают новые знания, а включаются в учебную и познавательную работу.

Любая деятельность будет начинаться с постановки цели, лично значимой для ученика. Когда цель определена, учащийся способен понимать и формулировать задачу. Чтобы появился познавательный интерес, учеников необходимо познакомить с преодолительной сложностью, то есть сформировать проблемную ситуацию [3, с. 124].

К дидактическим принципам системно-деятельностного подхода относятся:

- принцип деятельности состоит в том, что создание личности ученика и продвижение его в развитии происходит не тогда, когда он воспринимает готовое задание, а в процессе его личной деятельности, которая направлена на открытие нового знания;
- принцип непрерывности значит такую организованность обучения, когда итог деятельности на любом этапе обеспечивает начало дальнейшего этапа;
- принцип психологического комфорта предполагает снятие факторов, образующих стресс, во время учебного процесса, формирование в школе положительной атмосферы, которая ориентируется на реализацию идейных основ педагогики сотрудничества;
- принцип целостного представления о мире значит, что у детей обязано формироваться обобщенное, целостное представление о мире, о роли и месте любой науки в системе наук;
- принцип вариативности предполагает развитие у учеников понимания способности разных вариантов решения проблемы, создание возможности к систематическому перебору вариантов и выбору приемлемого из них;
- принцип творчества максимально будет ориентировать на творческое начало в учебной деятельности школьников, обретение ими личного опыта творческой работы.

Задача преподавателя при введении или отработке материала состоит не в том, чтобы грамотно его пояснить и рассказать. Педагогу следует организовать исследовательскую работу учеников, чтобы они самостоятельно нашли решение проблемного вопроса, отработали в речи грамматические и лексические структуры.

Системно-деятельностный подход помогает рационально применять резервный потенциал известных традиционных способов обучения, позволяет внедрить в процесс обучения активные формы обучения, которые способствуют развитию творческих возможностей учеников, мышления, умения перестроиться в быстро меняющемся нынешнем обществе.

Литература:

1. Петруленков В. М. Современный урок в условиях реализации требований ФГОС. — М.: ВАКО, 2015. — 112 с.
2. Поташник М. М. Как подготовить и провести открытый урок (современная технология). — 2-е изд. — М.: Педагогическое общество России, 2015. — 144 с.
3. Поташник М. М. Как помочь учителю в освоении ФГОС. — М.: Педагогическое общество России, 2015. — 320 с.

Средства ИТ-технологий для формирования графической грамотности

Султанова Маргарита Павловна, студент магистратуры;
Султанова Лилия Минулловна, кандидат химических наук, старший преподаватель
Карагандинский государственный технический университет (Казахстан)

Раскрываются вопросы об особенностях развития графической грамотности среди студентов технических специальностей посредством использования соответствующих средств обучения и различных приемов в образовательном процессе; роли графической грамотности в формировании современных компетенций, предъявляемых к выпускникам вузов.

Ключевые слова: графическая информация, графические средства, информационные технологии, компьютерная поддержка.

Ученикам, чтобы преуспеть, надо догонять тех, кто впереди, и не ждать тех, кто позади.

Аристотель

В настоящее время к современному человеку выдвигается много требований, к уровню его функциональной грамотности, владению ключевых и предметных компетенций. Что такое «функциональная грамотность»? Понятие «функциональная грамотность» впервые появилось в конце 60-х годов XX века в документах ЮНЕСКО и позднее вошло в обиход исследователей. Функциональная грамотность в широком понятии выступает как способ социальной ориентации личности, интегрирующий связь образования (в первую очередь общего) с многоплановой человеческой деятельностью. В современном быстро меняющемся мире, функциональная грамотность становится одним из базовых факторов, способствующих активному участию людей в социальной, культурной, политической и экономической деятельности, а также обучению на протяжении всей жизни. [1]

Важным направлением модернизации образования на современном этапе в Казахстане остается информатизация образовательного процесса, использование интерактивных форм обучения в учебном процессе, а также внедрение специальных учебных программ онлайн-обучения.

Владение информационными и коммуникационными технологиями становится одним из важнейших компе-

тенций современного человека, так как «технологии могут служить мощным инструментом для образования — при этом они должны быть грамотно встроены в учебный процесс и сопровождаться новыми моделями обучения. Для осуществления этого многим странам требуется переход к более интерактивному и проектному процессу обучения с использованием инноваций и технологических решений». [2]

В настоящее время не только в образовательном процессе, но и в общем развитии современного человека особое место занимает графическая грамотность, которая, как и всякий объект, обладает свойствами. Наиболее важными представляются следующие качественные свойства графической информации: объективность, достоверность, полнота, точность, понятность, доступность. Необходимо отметить, что графическая грамотность способствует расширению возможностей обучающихся, развивает пространственное мышление, творческие способности, наблюдательность и внимание. Вполне объяснимо, что развитие графической грамотности происходит, в том числе, средствами ИТ-технологий. Под информационной технологией понимается процесс, использующий совокупность средств и методов сбора, обработки и передачи данных для полу-

чения информации нового качества о состоянии объекта, процесса или явления. [3]

Закономерно, что внедрение ИКТ-технологий, развитие цифровых устройств и техники, т. е. изменение технологической среды образовательного процесса, привело к изменению среды обучения в целом, в том числе и за счет инновационных методов обучения, к созданию интеллектуальной среды непрерывного развития компетентностей обучающихся. Технической базой реализации такого образования является весь имеющийся парк устройств, как принадлежащих учащимся, так и учебным заведениям: компьютеры, ноутбуки, планшеты, смартфоны и др. устройства. [2]

Графическая подготовка, основанная на информационных технологиях это процесс, результатом которого является графическая и информационная грамотность обучающихся, что позволяет быстрее и качественнее ориентироваться в большом объеме информационных средств. Также графическая подготовка вырабатывает умения рациональных приёмов чтения и выполнения различных графических изображений, встречающихся в многоплановой трудовой деятельности человека. [4]

В условиях информатизации образовательного процесса высшей школы педагогическая деятельность специфицируется содержанием дисциплин, направленностью на формирование профессиональной компетентности будущего специалиста. Одной из задач высшего профессионального образования в условиях информатизации общества и с развитием графической информации является формирование графической грамотности. Безусловно, от специалиста на производстве требуется способность оперировать полученными знаниями в профессионально-инженерном аспекте, готовность к анализу и прогнозированию производственного процесса, умение совершенствовать технологический процесс, что невозможно без способности воплощать свои мысли, идеи, рационализаторские предложения в графические образы — схемы, чертежи, эскизы. Как отмечает А. Д. Ботвинников: «использование и создание современных технических средств предъявляют повышенные требования к научно-технической подготовке лиц, связанных с автоматизацией многих сфер деятельности человека, и в частности, к развитию уровня пространственных представлений и общей графической грамотности трудящихся». [3]

Современное образование предусматривает серьезную графическую подготовку будущих специалистов, качество которой призваны обеспечить преподаваемые в педагогическом вузе именно эти общепрофессиональные дисциплины (начертательная геометрия, инженерная и компьютерная графика), которые способствуют развитию пространственного воображения, творческого и конструктивного мышления специалиста, а также воспитанию профессиональной и графической культуры обучающихся. Графические дисциплины способствуют формированию у студентов графической и профессиональной компетентности, основ знаний и умений, необходимых для качественного освоения

смежных дисциплин технического профиля, изучаемых в последующем. Эти знания необходимы при работе над графической частью курсового проекта и других видах работ, изучении теории машин и их деталей, различных механизмов, специальных дисциплин. [4]

Эффективное использование информационных технологий в профессиональной подготовке будущих инженеров является приоритетом в процессе модернизации системы высшего технического образования. Надо отметить, что на сегодняшний день развитие информационных технологий значительно опережает практику их использования в процессе обучения в высшей школе. Эти «ножницы» говорят о том, что вопросы овладения стратегиями самостоятельной работы с использованием новых информационных технологий становятся одними из основных компонентов в профессиональной подготовке будущих инженеров. Поэтому предъявляются новые требования к информационным технологиям обучения, техническому и методическому обеспечению учебного процесса в техническом вузе. [5]

Как известно, компьютерная поддержка позволяет вывести современное занятие на качественно новый уровень; повысить статус преподавателя; внедрить в учебный процесс информационные технологии; расширить возможности иллюстрированного сопровождения занятия; использовать различные формы обучения и виды деятельности в рамках одного занятия; эффективнее организовать контроль знаний, умений и навыков обучающихся; облегчить и усовершенствовать разработку и подготовку творческих работ, проектов. [6]

Особое значение на сегодняшний день имеет применение на занятиях ИКТ за счет задействования широких возможностей интерактивного оборудования. Использование интерактивного оборудования дает возможность сделать занятия более продуктивными по следующим причинам:

1) разнообразие цветов, доступных на интерактивной доске, позволяет выделять важные области и привлекать внимание к ней, связывать общие идеи или показывать их отличие и демонстрировать ход размышления;

2) возможность делать записи позволяет добавлять информацию, вопросы к тексту или изображениям на экране; все примечания можно сохранить, просмотреть или распечатать;

3) аудиовложения и видеовложения значительно усиливают подачу материала: можно захватывать видеозображения и отображать их статично, чтобы иметь возможность обсуждать и добавлять к нему записи. [7]

Компьютер позволяет студентам работать в диалоге с наглядными изображениями различных геометрических фигур (графики функций, кривые, различные поверхности, многогранники и т. д.), что создает благоприятные психологические условия для усвоения знаний, а также способствует развитию их графической культуры. В силу наглядности и лаконичности графическое предоставление информации поддерживает образовательные услуги в сфере

образования: визуализацию моделирования различных процессов при изучении теоретического и практического материала, создание иллюстраций к электронным учебникам, демонстрационных программ и т. д. [6]

Развитию графической грамотности, самостоятельной, поисковой, научно-исследовательской деятельности студентов, повышению их познавательного интереса к графическим объектам способствует внедрение в образовательный процесс электронных информационно-образовательных ресурсов. В качестве примера приведем применение в учебной практике одной из разновидностей графического дизайна — компьютерная графика. Строго говоря, это графические редакторы, предназначенные для автоматизации графических работ, которые совместно с компьютером и монитором представляют собой «электронный кульман». Они позволяют строить любые самые сложные геометрические построения на плоскости. Среди объектов оформления чертежа — все виды шероховатостей, линии выносок, линии разреза и сечения, многое другое. Само изображение на мониторе можно редактировать в целой гамме возможностей (сдвиг, поворот, масштабирование, симметрия, деформация и др.). [8]

При наличии компьютера есть возможность решать несколько важных задач. Оказываются востребованными знания по информационным технологиям, полученные учащимися ранее. Это продуктивный учебный процесс, направленный на перспективу, так как трудно себе представить возврат к традиционному кульману, исполнению чертежей вручную. Если качество изображения на обычных чертежах во многом зависит от остроты зрения и мастерства исполнителя, то печатающие устройства вычерчивают высококачественные линии и тексты независимо от индивидуальных способностей человека.

Таким образом, графическую грамотность можно определить, как способность оперировать понятиями, связанными с визуализацией информации, умение точно и быстро передавать информацию с помощью графических средств. При этом каждый выпускник вуза должен иметь представление о классических и современных системах отображения информации, знать и уметь пользоваться их методами и способами отображения, применять программные средства для создания графических изображений, иметь общее представление о проектной деятельности (инженерно-конструкторской, архитектурно-строительной и др.). [9]

Литература:

1. <https://infourok.ru> Лоренц О. В. (г. Жезказган) Формирование функциональной грамотности школьников.
2. <http://zkoipk.kz> Бектурова З. К. (г. Уральск). Интерактивные технологии SMART в обучении.
3. <http://www.dissercat.com>. Развитие графической грамотности у учащихся VI—VIII классов на уроках геометрии и черчения.
4. <https://pandia.ru> Влияние ИТ на формирование компетентности студентов.
5. <http://dissers.ru/1pedagogika> Брыкова Л. В. Формирование графической культуры студентов технического ВУЗа в процессе профессиональной подготовки.
6. <http://www.dissercat.com>. Ганеев С. М. Формирование графической грамотности учащихся при обучении решению планиметрических задач в условиях компьютерной поддержки.
7. <https://infourok.ru> Зубко Н. Н. (г. Костанай) Использование современных педагогических технологий как фактора повышения уровня системы образования Казахстана.
8. <http://masters.donntu.org/> Вольхин К. А. Проблемы графической подготовки студентов технического университета
9. <https://moluch.ru/conf/ped/archive>.

Экологотерапия в работе с детьми, имеющими ТМНР

Ульянич Людмила Петровна, воспитатель

ГБУ г. Москвы Центр содействия семейному воспитанию имени Г. И. Россолимо

В нашем ЦССВ им. Г. И. Россолимо живут дети с тяжелыми множественными нарушениями развития. Почти у каждого ребёнка наблюдается нарушения речевого развития, незрелость эмоционально-волевой сферы, отставания в психомоторном и познавательном развитии.

Эко-терапия одно из направлений комплексной реабилитации (абилитации), которую мы проводим с нашими воспитанниками, оставшимся без попечения родителей.

Свою работу мы начали с создания условий, подбора необходимого материала. Обратили внимание на то, что у детей возник большой интерес к общению с природой. Дети с удовольствием играют с песком, семенами, камешками, палочками. Такие игры очень естественны, это то, чем ребенок любит заниматься, то, чего не боится. Именно поэтому мы решили проводить игры-занятия в качестве дополнительного методического приема, затем наши воспитанники

стали участниками экологического проекта «Люблю тебя природа в любое время года!» И только, по истечении определенного времени пришли к созданию программы.

Разрабатывая программу, мы опирались не только на собственный опыт, но и широко использовать различные методики и технологии таких авторов, как:

Марии Монтессори, Светланы Евгеньевны Большаковой и Елены Альбиновны Янушко — по развитию мелкой моторики;

Натальи Александровны Рыжовой и Людмилы Григорьевны Горьковой — по формированию экологических представлений;

Ирины Александровны Лыковой и Гульянц Эвелины Павловны — по развитию художественного творчества;

Эрнста Кипхарда, Елены Антоновны Стребелёвой и Воронкевич Ольги Алексеевны — по проведению диагностических исследований.

Любовь Ивановны Плаксиной, Елены Николаевны Подколзиной — по развитию зрительного восприятия детей с проблемами в развитии.

1. Основная цель: Социализация детей через мир природы

Данная программа является синтезом: ведущей роли воспитателя в реабилитационном (абилитационном) процессе; мира природы, как важнейшего средства для обеспечения психического развития, поскольку ни один дидактический материал не сравнится с природой по разнообразию и силе развивающего, оздоровительного, эмоционального, эстетического и нравственного воздействия на ребёнка; и современных технологий (гардено-терапии, эко-пластики, агро-терапии, обеспечивающих разнообразную интересную деятельность детей в мире природы и их оздоровление.

II. Ключевые понятия, термины раскрывающие содержание программы.

1. Зрительно-моторная координация — это согласованные действия рук и глаза.

2. Билатеральная координация предполагает использование двух рук, переключивание объектов из руки в руку, умение одной рукой держать, а другой — обследовать объект

3. Социальная депривация (от лат. *deprivatio* — потеря, лишение) — снижение или отсутствие у индивида возможности общаться с другими людьми, — жить, функционально и культурно взаимодействуя с социумом.

4. Косоглазие — это нарушение положения глаз, при котором выявляется отклонение одного или обоих глаз поочередно при взгляде прямо.

5. Канистерапия — это метод, усиливающий эффективность развития личности, образования и реабилитации, в которой мотиватором является специально отобранная и обученная собака, проводимая квалифицированным канистерапевтом.

6. Зрительная гимнастика — это часть коррекционно-воспитательной работы с детьми с нарушением зрения.

Зрительная гимнастика эффективна в случае её регулярного проведения

7. Моторика (лат. *motus* — движение) — двигательная активность организма или отдельных органов. Под моторикой понимают последовательность движений, которые в своей совокупности нужны для выполнения какой-либо определённой задачи.

8. Перманентный (французское *permanent*, от латинского *permaneo* — остаюсь, продолжаюсь), непрерывно продолжающийся, постоянный.

9. Зона ближайшего развития-уровень развития, достигаемый ребенком в процессе его взаимодействия со взрослым, реализуемый развивающейся личностью в ходе совместной деятельности со взрослым, но не проявляющийся в рамках индивидуальной деятельности.

10. Абилитация — это система лечебно-педагогических мероприятий, имеющих целью предупреждение и лечение тех патологических состояний у детей раннего возраста, еще не адаптировавшихся к социальной среде, которые приводят к стойкой утрате возможности трудиться, учиться и быть полезным членом общества.

III. Цель и задачи программы

Цель: Обеспечить комплексную абилитацию детей, направленную на становление жизненных компетенций, коррекцию негативных тенденций психофизического развития.

Задачи программы:

1. Расширение представлений детей об окружающем мире живой и неживой природы;
2. Приобретение детьми элементарных трудовых навыков;
3. Формировать навыки социального поведения: уметь отвечать на контакты взрослого, проявлять инициативу при общении, ориентироваться на оценку действий взрослого;
4. Формирование начал экологической культуры;
5. Развитие творческого потенциала;

Вся работа по программе «Цветик-Семицветик» строится в соответствии с перспективным планом, следуя разработанному алгоритму. Это:

- Обследование детей;
- Проведение КРЗ с детьми;
- Взаимодействие со специалистами, воспитателями и медиками;
- Сотрудничество с родителями, опекунами, усыновителями;
- Повышение квалификации, самообразование;
- Распространение опыта работы.

IV. Основные направления программы.

1. Диагностическое:

Установить уровень развития; определить зону ближайшего развития, выявление резервных возможностей ребенка.

2. *Коррекционно-развивающее:*

Содействие и оказание необходимой помощи детям с учетом выбранной программы; создание среды, отвечающей потребностям ребенка в пространстве становления личности; реализация специальных методик и технологий.

3. *Консультативно-просветительское*

Обучение родителей (опекунов, усыновителей) методам взаимодействия с детьми, подбор средств общения с ребенком;

4. *Научно-методическое*

Разработка планов развития ребенка по коррекции и развитию на основе личностно-ориентированного подхода; подготовка документации для МПСП консилиума.

5. *Информационно-аналитическое*

Разработка системы мониторинга и критериев эффективности коррекционно-педагогического процесса;

6. *Медицинское*

1. Плановое сопровождение детей в соответствии с возрастными и физиологическими особенностями;

2. Проведение процедур по показаниям

V. Методы и формы работы. Реализация программы

1. При обследовании ребенка специалисты используют следующие формы и методы:

Изучение анамнезов, мини-консилиумы, проводят исследования по линиям развития через непосредственное наблюдение за ребенком в свободной деятельности, в специально подготовленной обстановке, заполняют таблицы, различные графические техники

2. В работе используются *технологии* коррекции и восстановления зрительно-моторной координации: гимнастика терапия, фольклоротерапии; пальчиковые гимнастики, лого ритмические упражнения; гарденотерапия, трудотерапия, песочная терапия, упражнения с водой и сенами; канистерапия, иппотерапия, холдинг-терапия.

3. Лекции и интерактивные беседы в группах;

4. Индивидуальные консультации с родителями, опекунами, усыновителями по вопросу развития детей с особенностями развития.

5. Выпуск буклетов, оформление стендовой информации

6. Проведение совместных праздников, мастер-классы по сотворчеству детей и взрослых.

«Цветик-семицветик» — так мы назвали программу экологии, которая включает несколько разделов.

Первый раздел. «Уроки мудрой Совы!»

Реализация программы предполагает решить следующие *задачи*:

— Обогащать чувственный опыт детей: учить наблюдать, рассматривать, узнавать на ощупь, на слух объекты живой и неживой природы, природные явления;

— Стимулировать речевую активность;

— Расширять знания о природе;

— Развивать эмоционально-доброжелательное отношение в процессе общения с объектами живой природы;

— Совершенствовать трудовые навыки, развивать мелкую моторику, эмоционально-волевую сферу, коммуникативные навыки;

— Стабилизировать психоэмоциональное состояние;

— Воспитывать бережные отношения к себе, своему здоровью,

— Формировать эстетические отношения к природе, творческий потенциал.

Вся коррекционно-развивающая работа по программе строится «от ребёнка», с учётом проблем и особенностей его развития.

Для детей с особенностями в развитии характерны кратковременность интересов, неустойчивость внимания, быстрая утомляемость, необходимость большого количества повторов для формирования понятий. Сформированные представления отличаются неполнотой, фрагментарностью, неточностью, тенденцией к быстрому сглаживанию, забыванию.

Проблема утомляемости, перевозбуждения, рассеянности внимания детей решается также с помощью элементов технологии ортобиоза (само-сбережения здоровья и жизненного оптимизма).

На занятиях используются методы:

— рекреации (укрепления физического здоровья): упражнения на конструирование осанки, массажные игры, массаж биологически активных точек ладоней, головы и ушных раковин, упражнения для глаз, различные виды гимнастик (дыхательная, логоритмическая, пальчиковая, зрительная) и др.

— релаксации (укрепление психического здоровья): смехо-терапия, импровизации под музыку, психофизическая гимнастика.

Они помогают снять напряжение, зарядиться положительными эмоциями, получив при этом познавательный материал.

Работа по реализации программы «Цветик-семицветик» осуществляется в различных формах организованной деятельности.

Структура занятия варьируется в зависимости от темы занятия и может включать в себя:

— Ритуал начала занятия;

— Массажные игры и упражнения с природным материалом

— Экологическую разминку;

— Сообщение нового материала;

— Закрепление нового материала в д/играх и упражнениях;

— Упражнения на укрепление физического здоровья;

— Д/игры и упражнения на закрепление ранее пройденного материала;

— Практическую деятельность в соответствии с темой;

— Релаксацию;

— Подведение итогов и ритуал окончания занятия.

На таких занятиях вместе со сказочными героями — весёлым Колобком, Курочкой — Рябой, Козой-Дерезой,

дети совершают увлекательные путешествия к бабушке на лесную полянку. Все повествование материала ведется от имени персонажей.

Второй раздел: «Советы Принцессы Флоры!»

Следующая форма коррекционной работы - индивидуальные коррекционно-развивающие занятия по развитию мелкой моторики: «Игры для пальчиков»

Комплекс занятий рассчитан на детей с ТМНР, с очень низким уровнем ННР.

В КР занятия включены специально подобранные игры и упражнения с природным (песком, водой, крупами, семенами) и бросовым материалом, которые помогают решить следующие задачи:

— Учить правильно захватывать предмет, действуя целенаправленно, учитывая положение предмета в пространстве, форму и величину предмета;

- Разнообразить тактильные ощущения детей;
- Развивать согласованные движения обеих рук;
- Укреплять мышцы пальцев и кистей рук;
- Развивать соотносящие движения рук;
- Развивать дифференцированные движения кистей

и пальцев рук;

— Повысить уровень моторного развития рук — силу, ловкость и точность движений;

— Стимулировать развитие ручных навыков;

— Активизировать зрительное, слуховое, тактильное восприятие;

— Развивать внимание, мышление и воображение.

Это игры на пересыпание, переливание, сортировку (по величине, цвету, форме), нанизывание, выкладывание различных узоров, дорожек на пластилиновую или клеевую основу, пальчиковые бассейны с различными наполнителями и др.

Занятия с детьми проводятся от имени мальчика — Пальчика, который приходит к ним в гости и предлагает выполнить то или иное игровое задание, оценивает его выполнение. Этот методический приём позволяет поддерживать интерес детей, стимулирует их активность в течение всего занятия, структура которого включает в себя: ритуал начала занятия; массаж или самомассаж рук и массажные игры с природным материалом; игры на развитие мелкой моторики с различными материалами; пальчиковые игры; ритуал окончания занятия.

Количество используемых на занятии игр зависит от уровня моторного развития ребёнка и необходимости соблюдать комфортный для ребёнка темп выполнения задания.

Каждое занятие включает в себя несколько разнообразных видов деятельности, что позволяет избежать утомления и поддерживать интерес детей:

— Самомассаж и массажные игры с природным материалом;

— Упражнения в сухом пальчиковом бассейне;

— Пальчиковые игры;

— Кинезиологическую коррекцию (двигательные упражнения на улучшение межполушарного взаимодействия);

— Дидактические игры и упражнения с природным материалом;

— Экологические дидактические игры;

— Аппликацию из природного материала;

Структура занятия зависит от темы и задач, решаемых конкретно на каждом занятии.

Третий раздел «Разноцветный мир»

В последние годы в литературе, посвященной вопросам реабилитации, большое внимание уделяется социально-педагогической реабилитации через творческую деятельность. Реализовать это направление коррекционно-развивающей работы мы постарались на занятиях эколого-художественной студии «Разноцветный мир».

Данное направление помогает

— Скорректировать психоэмоциональную и волевую сферы;

— Повысить самооценку;

— Сформировать коммуникативные навыки;

— Развить функциональные возможности кистей и пальцев рук;

— Обучить детей навыкам работы с различным природным материалом (семенами растений, шишками, орехами, засушенными листьями и травами, камнями и ракушками, песком и опилками, перьями и соломкой, скорлупой яиц и др.);

— Уточнить и расширить знания детей о мире природы;

— Воспитывать у детей художественный вкус;

— Развивать эстетическое восприятие.

Особо хочется отметить такую форму работы, как проведение **экологических акций**:

— «Сохраним зимою лета красоту» по сбору природного материала,

— «Поможем пернатым друзьям» — привлечение волонтеров к изготовлению кормушек и совместной с детьми подкормке птиц,

— «Хотим жить в чистом мире» по сбору бросового материала, который используется и в качестве основы для детских работ, и идет на изготовление дидактических пособий для коррекционной работы с детьми.

Широко использую коллективные работы. Используются данная форма а ракурсе сотворчества воспитателя и ребенка. Данная форма имеет много положительных моментов.

Во-первых, это способствует развитию коммуникативности ребёнка, приобретению навыков общения. Во-вторых, сложность работы упрощается, а результат её выглядит гораздо значительнее, что способствует коррекции самооценки.

Лучшие работы участвуют в городских и областных конкурсах детского творчества. Дети с гордостью вручают свои работы в подарок взрослым: родителям, опекунам, усыновителям, спонсорам, волонтерам, сотрудникам дома ребенка к тематическим праздникам

Четвертый раздел «Уроки Гнома-Агронома!» Агротерапия

Чтобы ребёнок с ТМНР чувствовал себя в социуме комфортно и уверенно большое внимание уделяем трудовой подготовке. Работа на овощном огороде, цветнике, на полях способствуют социально-бытовой адаптации.

На этом этапе ставятся определенные задачи:

- Формировать элементарные трудовые навыки;
- Способствовать оптимизации нарушений тонкой моторики рук, координации движений;
- Укрепить мышечную силу;
- Развивать высшие корковые функции: память, внимание, мышление;
- Совершенствовать эмоционально-волевую сферу, мотивационный настрой;
- Способствовать начальной профессиональной ориентации детей.

Занятия проходят фронтально и индивидуально и очень нравятся детям. («Посадка лука в горшочки», «Полив цветочных клумб», «Сбор шишек, листьев, семян», «Рыхление почвы в теплице» и т. д.) Территория нашего учреждения открывает огромные возможности для эко-реабилитации наших детей.

Скворечники на территории каждый год принимают своих жильцов и у детей имеется прекрасная возможность наблюдать за жизнью этих птиц, выведением потомства.

Важной составляющей коррекционно-развивающей работы является овладение детьми правилами поведения, принятыми в обществе. Я знакомяю их с правилами поведения в природе.

Пятый раздел: «Встречи в экологической гостиной!»

На территории проложены **специальные маршруты — экологические тропы**, на которых обозначены объекты для наблюдения. В ходе экскурсий по экологической тропе успешно решается целый комплекс задач воспитательного, образовательного и коррекционно-развивающего характера. Происходит формирование:

- навыков наблюдения;
- сенсорных способностей (умения видеть разнообразные признаки объектов наблюдения — цвет, форму, фактуру);
- мыслительных процессов (анализа, сравнения, общения, классификации);

Литература:

1. Андриенко, Н. К. Игра в экологическом образовании дошкольников // Дошкольная педагогика. — 2007. — № 1. — С. 10–12.
2. Волосникова, Т. В. Основы экологического воспитания дошкольников // Дошкольная педагогика. — 2005. — № 6. — С. 16–20.

— воображения и творческих способностей.

Шестой раздел: Праздники, досуги, развлечения — неотъемлемая часть реабилитационного процесса. Они доставляют детям много радости и позволяют закрепить сформированные посредством коррекционно-развивающей работы знания и навыки в новой интересной форме: «В гости к деревьям», «Загадки старика Лесовика», «Праздник урожая». «Праздник птиц» — вот названия лишь некоторых из них.

Все виды и формы коррекционной работы по программе «Цветик-семицветик» взаимосвязаны, вытекают одна из другой, дополняют друг друга.

Какие конкретно формы будут использованы в работе с тем или иным ребёнком определяет диагностика, делается анализ, затем вносятся изменения в ИПРЖУ.

IX. Ожидаемые результаты.

— Обогащать чувственный опыт детей через наблюдение, рассматривание, узнавание на ощупь, на слух объекты живой и неживой природы;

- Укрепить мышечную силу;
- Уметь работать с различным природным материалом (семенами растений, шишками, орехами, водой, песком и др).
- Развить мелкую моторику — силу, ловкость, эмоционально-волевую сферу, коммуникативные навыки;
- Уметь контактировать со сверстниками;
- Уметь правильно захватывать предмет, действуя целенаправленно, учитывая положение предмета в пространстве, форму и величину предмета
- Уметь согласовывать движения обеих рук;
- Укрепить мышцы пальцев и кистей рук;
- Пробудить желание к самостоятельной работе;
- Уметь выражать эмоции;
- Ориентироваться на оценку взрослого его деятельности;
- Скорректировать детско-родительские отношения (разные категории) в процессе общения.

Всё выше сказанное позволяет надеяться целенаправленная и систематическая работа позволит детям с нарушениями в развитии максимально приблизиться в своих возможностях к нормально развивающимся детям, поможет успешной интеграции их в общество.

Специфика правового воспитания обучающихся современного вуза

Фортова Любовь Константиновна, доктор педагогических наук, профессор

Владимирский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний России, кафедра государственно-правовых дисциплин

В данной статье подвергается анализу современное состояние правовой культуры современной молодежи. Обосновывается необходимость постоянного правового воспитания обучающихся в условиях образовательной среды вуза через призму правового обучения, которое способствует развитию высокого уровня правового сознания, определяющего необходимую сформированность правового воспитания обучающейся молодежи.

Ключевые слова: правовое воспитание, правовое сознание, правовая культура, деформация, обучающиеся, образовательные организации.

Активная гражданская позиция современного человека предполагает глубокое уважение к правовым предписаниям, готовность незамедлительного информирования соответствующих органов о ставшем известном подготавливаемом, совершаемом или совершенном преступном деянии. Законопослушный гражданин должен четко и неукоснительно соблюдать правовые предписания и ограничения, причем речь идет о правопослушном поведении и в повседневных бытовых условиях, в общественных местах, в общении с другими людьми вне зависимости от степени симпатии к ним.

Человек с глубокими правовыми знаниями, четким пониманием допустимого и необходимого, обладающий устойчивыми правовыми компетенциями — это идеал, к формированию которого должны стремиться все социальные институты: начиная семьей и заканчивая окружающими людьми. В настоящее время, к сожалению, приходится констатировать неудовлетворительный уровень правовой культуры в молодежной среде, сочетающийся с правовым нигилизмом, что в конечном итоге способствует эскалации различных деструктивных молодежных движений, демонстративно игнорирующих, а иногда и противопоставляющих свои ценности устоявшимся общественным традициям и правовым установкам. В последнее время набирает популярность движение «АУЕ», привлекающее молодежь криминальной романтикой; нередки случаи нападения на прохожих группами лиц, состоящих из молодых людей на почве расовой, религиозной или иной ненависти и вражды; набирают популярность видеоролики, снятые самими авторами, где они осознанно нарушают правила дорожного движения, подвергая опасности жизни других граждан, цинично оскорбляют представителей правоохранительных органов [1, 3].

Изложенное подчеркивает необходимость формирования правовой культуры молодого поколения, что обуславливает особый интерес к правовому воспитанию как к средству ее укрепления и развития. Правовое воспитание ориентировано на формирование у человека соответствующих знаний о государственно-правовых институтах, правах и интересах человека и гражданина, выработки четкого понимания сути правовых парадигм, глубокой установки на правопослушную витальную стратегию. Правовое воспитание представляет собой многомерную и динамичную систему. Естественно, что определенные правовые

знания, будучи заложенными в морально-нравственных нормах, отражаясь в социальной практике, усваиваются индивидом в ходе повседневной деятельности, через общение с окружающими. Однако правовое воспитание опирается на упорядоченный и взаимосвязанный специфический инструментарий, с помощью которого правовые ценности раскрываются человеку таким образом, чтобы в последствии стать органической и неотъемлемой частью его системы ценностей.

Дополнительная актуальность изучения вопроса, связанного с укреплением и развитием правосознания обучающихся современного вуза подчеркивается противоречием между важностью формирования активной гражданской позиции молодых людей в различных сферах государственной и общественной жизни и их слабой практической правовой подготовленностью к самостоятельной реализации и защите своих прав и интересов. Проведенные исследования демонстрируют неуверенное владение отдельной частью обучающихся содержанием важнейших нормативных правовых документов, не ориентируются в правовой системе своей страны, практически не знают основного алгоритма действий по защите своих прав и свобод, а также отстаиванию законных интересов других лиц. Вместе с тем приходится констатировать недостаточную изученность проблемы формирования правосознания, его содержательного наполнения, что обуславливает необходимость более серьезного осмысления специфики правового мышления, выступающего сложной психолого-педагогической категорией. Очевидно, что каждая личность по-своему ориентируется в происходящих событиях и процессах, давая возможность лицу получать, дополнять и обогащать свою витальную практику, основу которого составляют различные психические процессы. Сбор и систематизация информации берут начало от восприятия, являющегося юридически обоснованным, и находится в зависимости от объекта восприятия и от личностных качеств воспринимающего, условий, в которых оно происходило, что имеет особую значимость при формировании правового сознания и мышления. Таким образом, изложенный системный подход дает возможность определить ключевые закономерности и специфику правосознания.

Сегодня происходящий процесс перехода к правовому государству невозможен без высокого уровня у граждан правовой культуры, правосознания и правовых компетен-

ций, которые по большей части закладываются во время обучения в образовательной организации. В ходе образовательного процесса в вузе обучающемуся должны быть привиты: чувство глубокого уважения прав и свобод человека и гражданина; понимание ответственности за все свои поступки; инициативность в отстаивании своих интересов и прав других людей. Юноши и девушки, закончившие школу, и поступившие в институт, не всегда отличаются социальной зрелостью и устойчивостью к деструктивному влиянию социума. Достаточно часто для них характерна деформация правового сознания - искажение позитивных убеждений, аттитудов, взглядов. Исследователи выделяют следующие виды деформаций правового сознания обучающейся молодежи:

- правовой инфантилизм: аморфность, размытость, неосознанность правовых знаний;
- правовой нигилизм: нивелирование социальной ценности права, осознанное игнорирование требований закона;
- «перерождение» правового сознания: крайняя степень искажения правового сознания, в том числе, преступный умысел [2].

К проявлениям правового нигилизма следует отнести: целенаправленное игнорирование требований правовых норм; групповое несоблюдение нормативных предписаний; издание правовых документов взаимоисключающего дублирующего характера; придание значимости идеологическим, гедонистическим ценностям в противовес принципу законности. Для значительной части обучающихся ключевой формой правового воспитания является правовое об-

учение, реализуемое в рамках учебных занятий. Правовое воспитание находится в неразрывной связи с правовым обучением, поскольку это две взаимообусловленные категории, определяющие эффективность друг друга. Вместе с тем воспитание оказывает влияние на морально-нравственную, когнитивно-аксиологическую стороны личности, в то время как обучение больше направлено на интеллектуально-познавательную сферу. Следует отметить, что система ценностей личности может претерпевать метаморфозы, обусловленные непредвиденными, спонтанными ситуациями, меняющимися окружающими условиями. Вот почему эмоциональная, когнитивная составляющая нередко может быть ограничена внешней средой, правовой практикой, порождая, так называемую, правовую социализацию. Правовое сознание включает два основополагающих компонента: знание действующего права, его ведущих принципов, требований; диагностические и бихевиоральные установки. Правовое сознание коррелирует с содержанием и особенностями правового опыта и проявляется в практической деятельности и поведении индивида [4].

Изложенное позволяет заключить, что законопослушное поведение, выступает объективным показателем устойчивого правосознания. В виду того, что правосознание является формируемым, а не врожденным свойством личности огромную значимость приобретает насыщенность и полноценность образовательной среды вуза, в условиях которой происходит формирование правовых ориентаций личности, развитие привычных правомерных витальных аттитудов и устойчивой потребности в правовой защищенности.

Литература:

1. Банда АУЕ-подростков за несколько часов избил 16 петербуржцев. Режим доступа: <http://www.spb.kp.ru/daily/26870/3917250>. (Дата обращения 20.03.2019).
2. Головкин Р.Б. Теория государства и права: учеб.-метод. пособие; федер. Служба исполнения наказаний. — Изд. 4-е, доп. — Владимир. 2009. — 184 с., с. 130.
3. Сын топ-менеджера «Лукойла» на «Гелендвагене» устроил голливудскую гонку с полицией. Режим доступа: <http://www.vladimir.kp.ru/daily/26533/3550518>. (Дата обращения 20.03.2019).
4. Фортова Л. К., Фабриков М. С. Превенция деформации правового сознания обучающихся // Молодой ученый. — 2016. — № 15. — С. 518–519. — URL <https://moluch.ru/archive/119/33054/> (дата обращения: 28.03.2019).

Личностно ориентированный подход и его значение в обучении математике и физической культуре

Хаценович Жанна Валерьевна, учитель математики высшей категории
МБОУ «Средняя образовательная школа № 50» г. Белгорода

Куценко Руслана Васильевна, учитель физкультуры
МБОУ «Средняя образовательная школа № 42» г. Белгорода

Что подразумевает личностно ориентированное обучение? Азимов Э. Г. предлагает следующее определение: «Личностно ориентированное обучение — обучение,

при котором цели и содержание обучения, сформулированные в государственном образовательном стандарте, программах обучения, приобретают для учащегося личност-

ный смысл, развивают мотивацию к обучению» [1, с. 130]. Таким образом, при данном подходе важное внимание уделяется непосредственно личности ребенка, самобытность и самооценку, субъективный опыт которой сначала раскрывается учителем, а затем соотносится с содержанием образования. Данный подход сегодня довольно популярен, большой вклад в его разработку внесли Е. В. Бондаревская, Э. Н. Гусинский, И. С. Якиманская, Ю. И. Турчанинова, В. В. Сериков, А. В. Петровский, Г. А. Цукерман и другие.

Личностно ориентированные технологии обучения, воспитания и развития ученика противопоставляют бездушному подходу к ребенку атмосферу любви, заботы, сотрудничества, создают условия для творчества и самоактуализации личности. Мы считаем, что подобный стиль отношений учителя и учеников должен определяться такими векторами: не запрещать, а направлять, не управлять, а соуправлять, не принуждать, а убеждать, не командовать, а организовывать, не ограничивать, а предоставлять свободу выбора.

Мы полагаем, что личностно-ориентированный подход в обучении математике и физической культуре довольно разумен, одним из ведущих принципов его дидактики является учет индивидуальных особенностей. Таким образом, учебные задачи на уроках рассматриваются в качестве цели и средства обучения. Поэтому требования к усвоению того или иного раздела (темы) формулируются и задаются в виде заданий различного уровня сложности, решение которых является обязательным или желательным результатом обучения.

Для успешного проведения личностно-ориентированного урока необходимо учитывать такие важные факторы:

— Содержание учебного материала должно излагаться в интегрированной форме, что способствует обогащению личного опыта каждого отдельного учащегося;

— Важна вариативность решения задач и упражнений при подаче учебного материала;

— Личностно-ориентированный урок должен стимулировать детей к освоению новых способов изучения учебного материала.

Для оценки достигнутого уровня умения решать поставленные задачи можно выделить четыре уровня усвоения конкретной деятельности, отображающие развитие опыта учащегося в данной области знания: а) узнавание и понимание материала: выполнение решения задач по аналогии б) уровень: способность выполнять упражнения и решать задачи по имеющемуся алгоритму

в) продуктивный/эвристический: способность видоизменять алгоритм, решать задачу, создавая новые комбинации действий

г) творческий уровень: решение задач на основе имеющихся знаний, но без применения алгоритма, своим способом) [2].

Суть личностно-ориентированного подхода в рамках физической культуры предполагает умение учителя найти к каждому ученику подход, который поможет ему осознать

себя личностью, выявить возможности, стимулирующие становление личности, ее самоутверждение и самореализацию, на основе физического совершенствования.

Несмотря на разность предметов, тем не менее, существует ряд общих основ, характеризующих именно личностно-ориентированный подход:

— Во-первых, и на уроках математики, и на уроках физической культуры перед учителем в рамках личностно-ориентированного обучения стоит задача верного определения уровня способностей, возможностей и знаний каждого учащегося;

— Во-вторых, исходя из уровня способностей, возможностей и знаний важно подобрать такие задания, которые будут посильными для конкретного учащегося;

— В-третьих, несмотря на различие обучения: так, математика развивает логику, мышление, именно умственные характеристики, а физическая культура направлена на физическое совершенствование, — оба предмета своей глобальной задачей ставят воспитание гармонично развитой личности учащегося.

Как правило, большинство учащихся в классе на уроках математики способны выполнять учебные задания на репродуктивном и эвристическом уровнях, только единицы легко решают творческие задания. Именно по этому принципу мы и предлагаем подбирать для занятий учебный материал: начинать с простых заданий, выполняющихся по аналогии и постепенно вводить для учеников в ходе занятия задачи, требующие алгоритмических действий или творческого характера.

Несмотря на кажущуюся невозможность объединения таких предметов как математика и физическая культура, в практике использование синтеза данных предметов вполне возможно, хотя и с определенными вариациями. Так, нами в рамках личностно-ориентированного обучения проводятся бинарные связи между уроками математики и физической культуры. Для чего это нужно? Мы полагаем, что такая синкретичность способствует наполнению практических действий теоретической базой и в то же время, теория, благодаря живым примерам практического применения, становится для учащихся логична и ясна. Так, например, уроки математики и физической культуры в рамках тем «Метание мяча» (физическая культура) и «Решение тригонометрических уравнений» (математика). Так, математические сведения о тригонометрических уравнениях способствуют пониманию учащихся, что для наиболее дальнего броска мяча необходимо выбрать верный угол его полета и падения, то есть фактически тригонометрическое уравнение реализуется на практике в виде траектории полета мяча. В то же время использование практического примера — метание мяча на уроке физической культуры — очень полезно для урока математики, так как учащиеся начинают понимать, что тригонометрические уравнения не обязательно являются абстрактной теорией, они находят место в обычной жизни, в деятельности.

Рассмотрим задачу: «Небольшой мячик бросают под острым углом α к плоскости горизонтальной поверхности земли. Максимальная высота полета мячика, выраженная в метрах, определяется формулой

$$H = \frac{V_0^2}{4g}(1 - \cos 2\alpha),$$

где $V_0 = 26$ м/с — начальная скорость мяча, $g = 10 \frac{м}{с^2}$ — ускорение свободного падения. При каком наименьшем значении угла α (в градусах) мячик пролетит над стеной высотой 7,45 м на расстоянии 1 м?» [6, с. 176].

Решая задачи из открытого банка заданий ЕГЭ, учащиеся совершенствуют себя в отработке знаний, умений и навыков решать тригонометрические уравнения, правильно выбирая максимальную высоту полета мяча в зависимости от угла наклона к плоской поверхности земли, а также при данной высоте могут рассчитать угол наклона.

Литература:

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М.: ИКАР, 2009. — 448 с.
2. Кравченко Т. В. Технология уровневой дифференциации в личностно ориентированном обучении математике. // Математика в школе. — 2018. — № 1.
3. Степанова Е. Н. Личностно-ориентированный подход в педагогической деятельности: опыт разработки и использования / Под ред. Е. Н. Степанова. — М.: ТЦ Сфера, 2004. — 128 с 4. Лях В. И. Физическое воспитание учащихся общеобразовательной школы // Теория и практика физ. культуры. — 2017. — № 9. — С. 49–51.
5. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. — М.: Сентябрь, 2002. — 96 с.
6. Федеральный институт педагогических измерений ЕГЭ. Математика. Профильный уровень / И. В. Ященко. — М.: Национальное образование, 2019. — 173 с.

Реализация деятельностного подхода в обучении младших школьников

Часовских Елена Валериевна, учитель начальных классов;
 Рязванцева Валентина Николаевна, учитель начальных классов;
 Барбукова Ольга Валериевна, учитель начальных классов
 МАОУ «Средняя политехническая школа № 33» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

Проанализирована специфика деятельностного подхода, его основные принципы и приёмы. Определена значимость его применения в обучении младших школьников.

Ключевые слова: *деятельностный подход, младшие школьники, технология.*

В современном российском обществе растёт потребность в нестандартно мыслящих, креативных специалистах, способных быстро ориентироваться в своей профессиональной деятельности. Информация и знания, которые хранятся в долгосрочной памяти человека и не находят своего применения, теряют свою значимость, так как в высокотехнологическом обществе любые сведения можно быстро найти в обновлённом виде. Эти факторы требуют качественной модернизации методов, подходов и техник обучения школь-

ников XXI века. Выше мы видим метапредметность в действии, а ведь именно метапредметность и интеграция являются важными категориями личностно-ориентированного подхода, так как цели и содержание предметов пробуждают у учащихся личностный смысл. Данный цикл уроков в синтезе способствует пониманию учеников для чего им нужно изучать данную тему, и как она реализуется в жизни, на практике. А наполнение материала личностным смыслом мотивирует учащихся к обучению и побуждает их к саморазвитию своего интеллектуального и физического потенциала, что, в свою очередь, ведет к реализации главной задачи личностно ориентированного подхода — воспитанию гармонично развитой личности.

Таким образом, личностно ориентированный подход способствует не только усвоению знаний, но также формированию условий для индивидуальной творческой деятельности учащихся, основывающейся на приобретенных конкретных математических знаниях и использовании их на практике на уроках физкультуры, что обеспечивает возможность познания и осознания окружающего мира.

ников XXI века. Помимо богатых теоретических познаний, современный школьник должен владеть навыком находить нестандартные решения, применяя их на практике, уметь работать в команде, осуществлять самостоятельную исследовательскую работу, искать и анализировать информацию. На современном этапе большую роль играет способность школы сформировать у детей соответствующие навыки, такие как: по предложенному описанию восстанавливать свойства результата деятельности; обозначать функции ре-

зультата труда в различных сферах деятельности; сопоставлять и перечислять свойства и функции конкретного объекта; определять зависимости между функциями объекта наблюдения; характеризовать свойства наблюдаемого объекта и сопоставлять их с функциональным значением; характеризовать способности, которые необходимы для реализации конкретной функции.

С этой целью педагогам необходимо искать нестандартный подход к изложению материала.

Деятельностный подход — это процесс деятельности человека, направленный на становление его сознания и его личности в целом. [1]

Один из родоначальников этой технологии Эльконин Д. Б. признает, что развитие личности в системе обучения происходит за счёт формирования универсальных учебных действий. [3] Формируется навык овладения новыми знаниями как компетенция, которая будет использоваться в течение всей жизни. Традиционный подход к обучению, который предполагает подробное объяснение и контроль усвоения материала, позволяет достичь таких результатов лишь частично.

Деятельностный подход позволяет получать знания об определённых научных понятиях не изолированно, а в контексте реальных жизненных проблем. Благодаря групповому взаимодействию дети учатся сотрудничеству при решении творческих задач, разрешению конфликтных ситуаций, что также является одной из важнейших компетенций. Деятельностный подход рекомендуется использовать на всех этапах и применять его вместе с традиционными методами.

В младшем школьном возрасте дети эмоционально и открыто воспринимают окружающую действительность.

С помощью деятельностного подхода можно решить следующие педагогические задачи:

— Сформировать самоопределение учащегося в рамках определённой системы с принятыми в ней нормами и правилами, развить способность к целеполаганию и планированию своей деятельности, научить анализировать ее результаты.

— Сформировать систему культурных и нравственных ценностей.

— Сформировать целостную картину мира. [2]

Часто происходит так, что ребёнок идёт в первый класс недостаточно подготовленным к обучению в психологическом плане. Известно, что с самого рождения человек получает знания о предметах и явлениях через игру. В раннем возрасте он учится воздействовать на предметы, затем возникают сюжетно-ролевые игры, в которых важно уметь строить взаимодействие с другими участниками. В раннем школьном возрасте дети строят игру на основе образов. Для успешной учёбы в школе необходимо, чтобы ребёнок прошёл к 7 годам все этапы игрового познания мира. Но зачастую дети младшего школьного возраста недостаточно овладевают абстрактным мышлением, поэтому им сложно из символического текстового описания представить

и удержать образ объекта. Эта проблема решается с помощью деятельностного подхода. [3]

Основным отличием этого подхода от традиционного является то, что дети не получают знания в готовой форме. Им необходимо самим становиться исследователями и первооткрывателями. Педагог только ставит проблему и организует исследовательскую деятельность.

Можно выделить следующие принципы деятельностного подхода.

1. Каждый из учащихся активно действует в процессе усвоения материала.

2. Каждый последующий этап обучения логически связан с результатами предыдущего.

3. Ученики имеют общие представления об окружающей их действительности и о самих себе.

4. Школа не ограничивает учеников в получении знаний по предметным дисциплинам. Государственный стандарт знаний выступает тем необходимым минимумом, который способен освоить каждый учащийся.

5. На уроке обеспечивается комфортная и доброжелательная обстановка, исключаются все факторы стресса.

6. Возможность перебора различных вариантов в поисках правильного решения.

7. Учащиеся всячески поощряют к творческой деятельности. Признаются достоинства и особенности каждого участника процесса обучения, к рассмотрению принимаются любые новые идеи и решения. [1]

Новую технологию обучения можно органично совмещать с существующей.

Технология деятельностного метода включает в себя следующие этапы:

1. Ученикам предлагается проанализировать знакомые ситуации, связанные с темой урока. Формируется понимание необходимости получения знаний по теме, поддерживается интерес.

2. Педагог ставит перед учащимися задачу по самостоятельному или коллективному поиску решения.

3. Через построение гипотез, выбор вариантов школьники приходят к алгоритму выхода из затруднения, усваивают пути решения задачи.

4. Ученики выполняют задание по самоконтролю с целью обнаружения затруднений и их устранения. Педагог в данном случае выступает не в роли оценивающего, а в роли помощника.

5. Формулировка учениками своих успехов и проблем.

Для применения технологии в начальной школе можно использовать следующие приёмы.

1. Тема урока подаётся в виде вопроса. Ученики самостоятельно приходят к правильному ответу, строя гипотезы и выбирая из разных вариантов.

2. Работа над понятием. Ученикам предлагается самостоятельно найти в словаре определение понятия или объяснить таким образом тему урока.

3. Домысливание. Задачи урока преподносятся не полностью сформулированными. Ученикам предоставляется

возможность самостоятельно догадаться, о чем пойдёт речь. Такой же приём можно использовать для формулировки выводов.

4. Проблемная ситуация. Ученикам предоставляется возможность самостоятельно найти ответ на проблемный вопрос. При этом, необходимо создать ситуацию поиска, когда учащиеся коллективно приходят к разрешению возникшего противоречия.

5. Группировка. Дети самостоятельно классифицируют объекты по определённым признакам по теме урока.

6. Побуждающий диалог. Педагог использует стимулирующие формулировки, которые подводят к правильному ответу.

7. Подводящий диалог. Педагог приводит детей к открытию знания по теме. [2]

8. Исключение. Педагог предлагает ряд объектов, один из которых отличается от остальных. В задачи учащихся входит найти этот объект и исключить.

9. Мозговой штурм. Детям предлагается высказать как можно больше вариантов решения задачи. Из них выбираются наиболее удачные.

Организовать урок с применением деятельностного подхода можно тоже нестандартно. Например, тематически: эстафета, диспут, путешествие.

Таким образом, деятельностный подход в обучении младших школьников позволяет повлиять на мотивацию к учёбе, повысить ее эффективность, сформировать необходимые компетенции и способы мышления с помощью решения творческих задач.

Литература:

1. Кубышева М. А. Реализация технологии деятельностного метода на уроках разной целевой направленности. — М., 2005. — 32 с.
2. Сергеева Б. В., Дзюба М. В. Реализация деятельностного подхода на уроках в начальной школе // Современные проблемы науки и образования. — 2016. — № 6. С. 413
3. Д. Б. Эльконин. Психология игры. — М., 1999. — 360 с.

Three aims which should be achieved in foreign language teaching

Ergasheva Nigora Kurbanovna, Senior Lecturer
Fergana State University, Uzbekistan

In this article it is given the changes of three-fold: practical — students acquire habits and skills in using a foreign language; educational — they develop their mental abilities and intelligence in the process of learning the foreign language; cultural — students extend their knowledge of the world in which they live. Therefore we can emphasize at least three aims which should be achieved in foreign language teaching practical, educational and cultural.

Key words: *practical, educational, cultural, to achieve, communication, interrelation, thinking, phenomena, word associations, the intimate relationship*

Every teacher should know exactly what her students are expected to achieve in learning her subject, what changes she can bring about in her students at the end of the course (year, term, month, week and each particular lesson), i. e., she should know the aims and objects of foreign language teaching in school.

The changes may be of three-fold: practical — students acquire habits and skills in using a foreign language; educational — they develop their mental abilities and intelligence in the process of learning the foreign language; cultural — students extend their knowledge of the world in which they live. Therefore we can emphasize at least three aims which should be achieved in foreign language teaching practical, educational and cultural.

Practical aim the foreign language as a subject differs from other subjects of the school curriculum. Whereas the teaching, for instance, of mathematics is mostly connected with the

imparting of maths laws and rules, which students are to learn and the teaching of the mother tongue leads to master the language as means of communication either in oral and written form, the teaching of foreign language should result in teaching the students gaining one more code for receiving conveying information; that is, in acquiring a second language for the same purpose as the native language to use it as a means of communication.

In modern society language is used in two ways: directly or orally and indirectly or in written form. Thus we distinguish oral language and written language. Direct Communication implies a speaker and a hearer, indirect communication implies a writer and a reader. The practical aims of teaching foreign language are four in number listening, speaking, reading and writing. Listening, speaking, reading and writing within carefully selected linguistic material will constitute the fundamentals of the language.

The nature of the language should also be taken into consideration in determining the aims of the language teaching. Learning a living language implies using the language of sounds, that is speaking. Scientific research gives a more profound insight into the problem. It is not so much the abilities to speak that is meant here but rather the oral treatment; in other words, the language of sounds, not of graphic signs could serve as basic means of teaching.

In foreign language learning all forms of work must be in close interrelation, otherwise it is impossible to master the language. However, attention should be given mainly to practice in listening, speaking, and writing. Thus students must achieve a level in their knowledge of the language which will enable them to further develop it at the institute or in their practical work.

The achievement of practical aims in the foreign language teaching makes possible the achievement of educational and cultural aims.

Educational aim learning a foreign language is of great educational value. Through a new language we can gain an insight into the way in which words express thoughts, and so achieve greater precision in our communications. Since language is connected with thinking, through foreign language study we can develop the students' intellect. Teaching a foreign language helps the teacher develop the students' voluntary and involuntary memory, her imaginative abilities, and will power. Indeed the student should memorize words, idioms, sentence patterns, structures and keep them in long — term memory, ready to be used wherever she needs them in listening, speaking, reading and writing. Teaching foreign language under the conditions when this is the only foreign language environment, is practically impossible without appealing to students, imagination. The lack of real communication forces the teacher to create imaginary situations for students to speak about, making each student determine her language behaviour as if she were in such situations. Teaching the foreign language contributes to the linguistic education of the student, the later extends his knowledge of phonic, graphic, structural and semantic aspects of the language through contrastive analysis, of language phenomena. [1]

Teacher of the foreign language as well as teachers of other subjects make their contribution to the education of students, to their ideological education. Their role in the upbringing of the younger generation can not be overestimated.

Cultural aim learning the foreign language makes, the students acquainted with the life, customs and traditions of the people whose language they study through visual materials

and reading materials dealing with the countries where the target language is spoken. Foreign language, teaching should promote students general educational and cultural growth by increasing knowledge about the foreign countries, and by acquainting them with progressive traditions of the people whose language they study. Through learning a second language the students gain a deeper insight into the nature and functioning, of the language as a social phenomenon.

Language and culture make a living organism; language is flesh and culture is blood. Without culture, language would be dead; without language, culture would have no shape because when we speak we show our culture. Without culture, there would be no communication at all. Language makes communication easier and sometimes promotes and sometimes hinders communication. Our language shows our culture, for example, highly cultured man never uses insulting words in his speech. People of different social groups speak cant, for instance thieves' cant. People of various professions use jargonizes in their speech.

As in the Uzbek language exist such words as cauldron (казан), *tandir* (a kind of oven which is used for baking round flat bread), *suri* (a square large bench, where people eat and sleep in summer), we use them both in Russian and Uzbek, so Russian speaking people from other countries will not understand some words in our speech.

People of different cultures can refer to different things while using the same language forms. For example, when one says *lunch*, an Englishman may be referring to hamburger or pizza, but an Uzbek man will most probably be referring to round flat bread or *somsa*. The word *dog* in English, and "it" in Uzbek, refer to the same kind of animal. English people associate *dog* with man's best friend, a good companion, being kept at home as a pet. Most Uzbek people, by contrast, associate "it" with watchdog, defending the household from thieves, a noisy animal. Being culturally loaded, English words and their Uzbek translations (or vice versa) are seldom equivalents, and often give rise to different associations or images.

A survey of word associations was described in ELT journal. [2] It was designed for native Chinese speakers and native English speakers. In the survey, ten words (food clothes, family, friend, money job, culture, success, happiness, love) were given, which are related most closely to people's lives, and cover both material and spiritual aspects of life. A similar task was used in our classes. The students were asked to write the associations with the word "food".

| Category | English speaking people | Uzbek speaking students |
|---------------|---|---|
| Kinds of Food | Hamburger, ice-cream, pizza, fruit, salad, meat, milk, paste, steak, chocolate, baked goods, candy, chicken, cheeseburger, coffee, berries. | Pilav, cabob, soup monty, noodle soup somsa, fried eggs, fruit, salad, tea, meat. |

| Category | English speaking people | Uzbek speaking students |
|-------------|---|--|
| Description | Good, hungry, hot, healthy, yummy, sweet, enjoyable, delicious, I am full, starving, fat, full, tasty, favourite smell, spicy, easily burnt, I have enough. | Overdone, underdone, delicious, tasteful, cheap sweet, happy. not too expensive. |
| Others | We eat tolive, recipe, market. | When we are hungry we cannot sit at classes, food is very important forlife. |

1) From the first category *finds of food*, we see that NUS and NES have some food in common like *meal, fruit*. The specific food items listed the most by NUS are *pilav, cabob monty* which are the typical food of the Uzbek people. *Hamburger, pizza*, etc are the representative food items for NES.

2) From the second category we see that NES tend to use more adjectives to describe their food and feelings.

3) From the last category we find that both NES and NUS care about their health.

The intimate relationship between language and culture is strikingly illustrated by the survey of word associations. Between language and culture there is always an interactive influence: the two cannot exist without each other.

Practical, educational and cultural aims are intimately related and form an inseparable unity. The leading role belongs to practical aims, for the others can only be achieved through the practical commands of the foreign language.

References:

1. H. Douglas Brown Teaching by principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy Longman USA 1994.
2. Forum 1997–2003.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

The museumification of the town Syganak in the lower reaches of the Syr darya

Suyundikova Makpal Kozhahmetkyzy, Master student
Al-Farabi Kazakh National University, Almaty

The article reveals the current state of Syganak settlement in Kyzylorda region. In addition, the issues of preservation of archaeological monuments in the region, and museumification will be considered.

Keywords: Kyzylorda oblast, town Syganak, cultural heritage, museumification, archaeological monuments.

One of the ways of long and high preservation of archaeological monuments is museumification, that is, the transformation of archaeological cities into an open-air Museum. One of the complex problems is the museumification of archaeological monuments. The restoration of the ancient city-settlement and the formation of an open exhibition is one of the priority branches of modern Museum business.

The term preservation was first used in 1920 in the works of academician Schmidt, will enter into the scientific language, when the first Museum-preserve of Russian specialists at the end of 1950. In the 1960s and 70s the problem of preservation has become one of the major challenges facing specialists in the preservation and restoration of monuments of history and culture [1].

Archaeological sites such as the settlement, settlement, necropolis, irrigation system, craft complexes can be turned into an open-air Museum in the places where they were engaged at that time, or in one place.

And their museumification requires the following stages: research, excavation, conservation, restoration, method of gardening, guiding reference and exposition interpretation, marking and fencing of the protected area [2, p.41–45].

After independence, our country began to address the issues of study and protection of monuments, as well as many other pressing problems. President of The Republic of Kazakhstan N. Nazarbayev B. in accordance with the decree of the President of the Republic of Kazakhstan N. Ah. Nazarbayev was declared the “Year of national unity and national history” in 1998, the year 1999-the year of unity and continuity of generations, and in 2004-the year of “cultural heritage” special attention was paid to the history of our people.

These programs were once good deeds. The program “Madeni Mura” revealed many innovations and included new pages in the history of our country. Syganak is one of the oldest cities where comprehensive research is carried out, which began within the framework of this program. The main purpose of this study is to transform the results of the study into an open-air Museum.

In the region of historical and cultural monuments, including Syganak city occupy a special place. In turn, kipchakov (XI–XII centuries) F), then AK-Orda (XIII–XIV centuries) d) Syganak city, one of the famous cities that became the capital of the Kazakh khanate (XV century). It is included in the preliminary list of world heritage of national importance, as well as in the collection of historical and cultural monuments of the Republic of Kazakhstan in Kyzylorda region [3, p. 226–227]. In the framework of the program “Bolashakka Badar: Rouhani Jair” in Kyzylorda region the monument among the Holy objects of national significance.

The first data on Saganaki was written by the famous Arab geographer, scientist, al-Idrisi in the tenth century, which was the town of Sauran, Succint, Syganak. And Syganak is a boiling environment of real trade”.

Syganak city in the second half of XI century became the Central city of Kipchaks in connection with their arrival on raw. According to written sources, in connection with the arrival of Kipchaks in the region, oghuzs are moving to the South-West. In the middle and lower reaches of the cheese is Kipchak khanate. Ibn Ruzbihan described Syganak as “the Paradise of the earth on the Northern side of the region” [4, p. 116].

In 1867, on the instructions of the Russian archaeological Commission, the researcher I. P. lerkh went to inspect the medieval cities of the Turkestan region. The scientist will tell you where the city is. In 1899, the head of the Turkestan regional Department V.A. Kallaur conducted a survey of the city, described its topography and put on paper the project of the mosque at 100 m, in the Eastern part of the city in front of the gate. In 1906, the famous Explorer of the city I. A. Castanier looks. In 1927, commissioned by the Institute of material culture at the Russian Academy of Sciences Yu Yakubovsky looks a little closely. He was photographed on the topographical side of the city with the image of buildings, where some of them are preserved. He wrote a great scientific article about the city.

In 1947, the head of UCAE S. A. Bernshtam visited the topographic project of the city, and in the 50s-the head

of UCAE. I. P. Mr. Ageeva and G. I. P. Bacevici conducted archaeological exploration.

In 70-e years of the XX century the city was visited by the head of the Otrar archeological expedition, UCAA K. Akishev and Baipakov K. topographic part of the city Syganak gives a definition of the second famous city after Otrar in the medieval cities.

Then in 2004 in the framework of the program “Madeni Mura” was created Syganak Archaeological expedition (SAE) at the International Kazakh-Turkish University. Khoja Ahmed Yasawi. the Head of S. Zholdasbayev. The studies are divided into three stages:

As a result of a study conducted in 2003–2007, a four — room mausoleum of Rabat was opened in the North-Western part of the city, in the Eastern part of the room and madrasah of the mosque.

In 2008–2013 she carried out archaeological exploration to study the irrigation systems of Syganak and its economic zone. In addition, in the Central square of the city was openly building Tortoli and defined the design of the fortress city.

In 2014–2016, archaeological research was carried out on the opening of the Northern fortress gates of Syganak and the square at the entrance to the city and the Eastern gate of the city [5].

Work on the preservation and restoration of buildings identified in the course of archaeological excavations, started in 2010. These works are carried out by the research and design branch of the Republican state enterprise “kazrestavratsiya”. In 2004–2005, a building was opened in which the upper part was not preserved. In the beginning, the researchers said that this building is the Central mosque-madrasah, and then the building was built in 1927. This khanaka mosque, described Jakubowski photography. In 2010, the khanak mosque was restored on the basis of a picture of Yakubovsky. In addition, the reconstruction of the Southern Gate of the city. In 2012, the architectural dimensions of the mosque, which date back to the XIV century, were acquired. It was determined in 2009. In the future, it is planned to carry out restoration work.

Restoration work is carried out under the guidance of chief architects L. S. Beysembaeva N. H. Imanzhanova. Reports on the results of the work are stored in the archive of the Research and design branch of the Republican state enterprise “Kazrestavratsiya” [6]. In 2010, in accordance with the Law of

the Republic of Kazakhstan “On protection and use of objects of historical and cultural heritage” № 1488-XII of 1992, the protection zone of Syganak city was determined. the project was made a research and design branch of the Republican state enterprise “kazrestavratsiya”. Then, in 2013, it was approved by the maslikhat of Kyzylorda region. In addition, at the meeting of the scientific and methodological Council for the protection and use of historical and cultural heritage of Kyzylorda region under the leadership of the Governor of the region, an application was submitted to the regional Department of economy and budget planning to ensure the allocation of funds for the protection of the city of Syganak in 2018.

Academician, founder of the Museum-reserve “Tomsk Pisanitsa” in the Kemerovo region of Russia I. P. Martynov noted that in the museumification of the monument of archeology it occupies a large place in science and society. Including communications (road to the monument, light, water, etc.) b) availability, the degree of preservation of the monument, the presence of the nearest settlement and the influx of population.

Museumification of archaeological heritage allows mainly to develop the tourism industry, to transform archaeological sites into new facets and to use in modern society. Currently, the use of the archaeological monument explains that it can be used not only in research or excavations, but also for the development of education, culture and tourism [7, p. 84–88].

Syganak settlement occupies a special place in the Kazakh history. Therefore, it is always in the memory of the Kazakh people is a monument takes place in science, society. The location of the settlement along the highway of international importance Shymkent-Samara, the proximity of the village of Sunak ATA in 2 km to the North-West, the buildings identified during archaeological excavations carried out from 2003 to the present time in a complex, show that the city can become an open-air Museum or a complex Museum-reserve.

Museumification is a requirement of the time. Our country needs active, joint work of specialists-archaeologists, restorers.

The museumification of the city Syganak, of course, will be the basis for the story. This can become one of the most successful sectors of the economy, developing cultural and historical tourism in the country.

References:

1. <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
2. Kaulen M. E. Muzeifikacija istoriko-kul'turnogo nasledija Rossii. — M.: JEtarna., 2012. — 432 s., il.
3. Sbornik pamjatnikov istorii i kul'tury Respubliki Kazahstan. Kyzylordinskaja oblast”. — Almaty: Aruna, 2011. — Almaty
4. ZHoldasbaev S. ZH., ZHetibaev K. M., Bahtybaev M. M., Murgabaev S. S. Syganak zhadigerleri. Turkistan: Turan, 2016—182 p.
5. Fond nauchno-issledovatel'skogo i proektnogo filiala Respublikanskogo gosudarstvennogo predpriyatija “Kazrestavracija”.
6. Fond gosudarstvennogo uchrezhdenija po ohrane pamjatnikov istorii i kul'tury Kyzylordinskoj oblasti.
7. Martynov A. I. Sovremennye problemy muzeifikacii pamjatnikov arheologicheskogo nasledija//Vestnik AltGPA: muzeevedenie i sohranenie istoriko-kul'turnogo nasledija., M., 2010. — S. 85–88.

ФИЛОЛОГИЯ

Translators and bilinguals: theory and practice

Ашимова Айдана Кайратовна, старший преподаватель;
Ахметова Гульнара Сагынбаевна, старший преподаватель
Кокшетауский государственный университет имени Ш. Уалиханова (Казахстан)

The article describes translation from different perspectives; translation is a multifaceted phenomenon which is based on both theory and practice. The article deals with benefits and problems of bilinguals in translation.

Key words: *theory and practice of translation, culture, bilinguals, communication, competence*

Why being bilingual alone simply is not enough to translate successfully? Many people who are not specializing in the field of translation would probably ask this question. This is a common mistake of students who sign up for translation studies in many countries; they don't think about translation as their future profession, their goal is to learn a foreign language. They do not understand that the translator has to deal with two different cultures and, without learning the cultural background of both languages, they will not be able to translate successfully.

The first and foremost reason why a bilingual cannot replace a translator is a well-known fact that theory and practice are indispensable in translation as well as in any other discipline. Translators are theorizing whenever they translate; theorization is an important part of translation practice. [1, p. 15].

The theory of translation does not exist separately for each language, now the knowledge gained in the course of more than fifty years has become universal for translation theory in different languages. Nelyubin's explanatory dictionary gives the following definition: Translation is a scholarly discipline which establishes regular interrelations and correspondences between SLT and TLT and considers major translation topics related to methodology and techniques of translation. [2, p. 37].

Translation is not only transfer or mediation from one language into another; it involves mediation between two cultures, their ideologies, meaning and sense. As a translator, you are speaking on someone else's behalf and the translation has the power of attorney of the original (Stecconi 2004). Shveitser defines the process of translation as a special kind of speech communication viewed in a broad socio-cultural context with account taken of social, cultural and psychological determinants. [3, p. 29].

Translation should be considered from different perspectives; as translation is a product, a process and a commodity. Studying each of these aspects, the translator should focus on various problems, such as making and

correcting errors, applying translation techniques, evaluating problem-solving behavior, recognizing problems, working in different domains, meeting deadlines, etc.

Today in the era of informational progress and multicultural communication translation continues to bring together people of different nationalities and occupations, to be used in various spheres of human activity. Science is supposed to help train translators; translators should acquire translation competence to meet the market requirements and to be successfully employed. The time of humiliation and threats was over and Soviet writers came to grips with the reality of their existence in poems, short stories, novels and essays. They did not wish to attack the foundation of the Soviet system. All they wanted was to improve it by remedying faults, hardships, and abuses. They wished to help the Party to remit the mortgage of fear and injustice which Stalin had left behind, and of which it is not possible to speak with ever-increasing frankness. So inspired by the freedom of speech, the writers came perilously, though unintentionally, close to transgressing the limits laid down for them by the Party. [4, p. 96].

Studies have shown that speaking two languages rather than just one has obvious practical benefits in an increasingly globalized world but still it is not enough to be called a translator. Bilinguals are smarter and have more advantages to use their language skills. This explains the appearance of translations of the so-called pirate copies of modern bestsellers before they come off the press. Nevertheless any profession requires professional skills from a person who wants to be called an expert in his domain. There are a lot of people who can beautifully play musical instruments or cook delicious dishes, but they do not claim to be professional musicians or cooks. Even a most talented person needs to obtain knowledge before he/she becomes professional. In the framework of translation studies a person cannot be a successful translator unless he gains knowledge in translation studies, notwithstanding the fact that he can speak fluently two or more languages.

Many people believe that a translation is any text in the target culture that is accepted in the target culture as

a translation. But researchers emphasize the importance of mediating meaning rather than form, supporting Nida's concepts of formal and dynamic equivalence which is crucial in introducing a receptor-based orientation to translation theory and is based on his functional approach to the definition of meaning in which a word acquires' meaning through its context and can produce varying responses according to culture. [5, p. 64]. A poem, as any text, obeys the rules of textual cohesion. In poetry coherence is achieved by such poetic means, an interplay of sight and sound, realized through different organizational features, such as rhyme, size of meter, alternation of stressed, unstressed syllables, different figures of speech. Poetry is a dialogical literary genre.

Nord in her *Text Analysis in Translation*, sharing Reiss' functional concept, highlights the importance of ST analysis and establishes the hierarchy of translation problems. The translator should provide good translation brief which provides a translator in localizing the target text in terms of the functionalist approach. Communicative purpose of the TT is aimed at persuading the receiver. TT must be coherent, adhere to genre conventions and its skopos, and read as if it were a non-translated text.

Speaking about the place of the translator in the whole process of communication, we can say that his role and the final output are important, but the process of s\his work is not visible. It is difficult to decide whether translators are heroes or fools. [1, p. 39]. The translator's invisible work includes experience, knowledge, terms, relationships, failures and successes, and can be divided into two processes, they are production of translation (strategies) and the invisible process of his brains. The strategies used by the translator

are an organized system of local and global changes or shifts (Catford) that a translator resorts to in various situations.

Modern technology allows translator training to be more biased in the direction of translation process, because process knowledge will give more opportunities to indicate problems, classify them and find solutions. Translators have adopted methods, such as think-aloud protocols and technological innovations such as the Translog software at the Copenhagen Business School (Jakobsen and Schou 1999, Hansen 2006), which records the key-strokes made by the translator on the keyboard, and eye-trackers (O'Brien 2006), which record the focus of the eye (and, therefore, presumably, the brain) on the text.

In conclusion, I would like to cite Mona Baker, who writes that notwithstanding the length and breadth of one's experience, recognition, in our increasingly qualification-conscious society, come mostly with the proof of some kind of formal education. Every respectable profession, or every profession which wants to be recognized as such, therefore, attempts to provide its members with systematic training the field. [7, p. 128]. It is not enough to be bilingual to translate successfully, because s\he is going to need something more than the current mixture of intuition and practice to enable them to reflect and realize what they do and how they do it. In recent decades translators have created a huge data base of terminology, CAT tools. Translators, including novices and experts, albeit the concept of expertise, still debate to understand what language is and how it functions. [6, p. 103]. So the profession of a translator, based on knowledge and experience, sets high standards and, unfortunately, doesn't guarantee recognition by those outside the profession.

References:

1. Pym, Anthony. Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In *Defense of a Minimalist Approach*. *Meta* 48 (4):481–497. 2003.
2. Nelyubin L.L. *Explanatory translation dictionary*. Moscow, Flinta: Nauka. 2003.
3. Breus E. V. *Introduction to the Theory and Practice of Translation from Russian into English*. Moscow, URAO. 2000.
4. Pasternak, Boris. *A Pictorial Biography by Gerd Ruge*. Thames and Hudson. Published in USA by McGraw-Hill Book Co., Inc. Translated by Beryl and Joseph Avrach. 1959.
5. Munday, Jeremy. *Introducing Translation Studies. Theories and Applications*. Routledge. Taylor and Francis Group. London and New York. 2008.
6. Shreve, Gregory. The Deliberate Practice: Translation and Expertise. *Journal of Translation Studies* 9 (1) (2006), 27–42. 2006.
7. Baker, Mona. *In Other Words*. *Linguistic Translation Studies*. 1991.

Stylistic value of newspaper headlines

Бабаева Ирада Собировна, преподаватель

Узбекский государственный университет мировых языков (г. Ташкент)

This article analyzes the influence of newspaper headline on the reader's perception. Various stylistic devices were considered and more effective of them were presented. The use of them helps writers to make a headline intriguing, catching and attractive for reader's attention.

Keywords: *stylistic value, perception, stylistic devices, headline, newspaper.*

В данной статье анализируется влияние заголовка газеты на восприятие читателя. Были рассмотрены различные стилистические приемы и более эффективные из них были представлены. Использование их помогает писателям сделать заголовок интригующим, захватывающим и более привлекательным для внимания читателя.

Ключевые слова: *стилистическая значимость, восприятие, стилистические приемы, заголовок, газета.*

The stylistic value for the title plays a very important role, since stylistics in this aspect defines various expressive means that help writers to title more clearly their works. These expressive means are cognitive-significant stylistic devices that help to reveal the conceptual essence of the title and to understand more deeply the meaning of the work of art.

The title is regarded to be the name of the text, its main thesis. It performs various functions, such as nominative, communicative, advertising. Titles help people to orientate in the world of texts books, articles, messages. It is believed that the newspaper headline has only a couple of seconds to attract the attention of the audience. With the help of the title, a person quickly decides for himself whether the message he is looking at right now is useful for his needs. If it is correlated, then he will take up reading, if not, he will move his gaze further. The well-known publicist D. Ogilvy said: "The headline is the most important element of most advertisements. This is a telegram by which people judge, read the advertising text or not". [1]

Sometimes headlines contain elements of appraisal, they show the reporter's attitude to the facts reported. English newspaper headlines are short and catching. They often contain emotionally coloured words and phrases. Furthermore, to attract the reader's attention, headline writers often resort to a deliberate breaking-up set expression, in particular fused set expressions, and deformation of special terms. [2] However, most of newspaper headlines are expressed by lexical-stylistic, phonetic and syntactic devices, such as *alliteration, enumeration, rhyme, rhythm, metaphor, metonymy, oxymoron, antithesis, simile* and *epithet*. Firstly, lets deal with *alliteration*, to more exactly show its role and importance for a headline.

The repetition of a certain sound prompts the feelings of anxiety, fear, horror, anguish or all these feelings simultaneously in the headlines. For instance, "It's true... **sexy** leaders last longer" (*Evening Standard*, May 30, 1997). In this example, not only the stylistic device of alliteration is used, but also the epithet "sexy", which makes the title more expressive. "**Redesigning by residents**" (*Evening Standard*, May 30, 1997). Here, the title is interesting because it uses a

word-building repetition. "**Magnolias are magic!**" (*Sunday Mirror*, March 10, 1997); "**Crackers Christmas**" (*Daily Mirror*, May 6, 1997), "**Passing, Punting, Pageantry**" (*New York Times*, March 28, 1997). It is obvious that alliteration produces maximum effect when all the words in the headline begin with the same sound.

In contrast to alliteration, *rhyme* is accompanied by a certain rhythmic organization or includes the whole headline itself. "**Projection, Inflection, Election**" or parts of it "There's Moanin" in the Homin'; Scotch Whiskey's on the Rocks", "Oregon **Ruins Bruins** in Their Den". The specific feature of the rhyme in the newspaper headlines is that is about 80% of cases rhyme covers two words that stand side by side. Usually, this rhymed pair of words makes the whole headline intriguing and catching.

Moreover, rhythm can also be observed in newspaper headlines. For example: "Everybody's happy on friendly Jersey!" (*Sunday Mirror*, March 16, 1997); "Billy boy's biggest joy" (*Sunday Mirror*, March 16, 1997). "Smile as you say "Hi!", "To a Thai" (*Sunday Mirror*, March 16, 1997), "Lady Helen cuts a dashius with her Cassius" (*Sunday Mirror*, March 16, 1997). In these headlines, rhythm does a strong emotional impact on a reader and makes the headline be more expressive and helps to perform its function. [3]

Another phonetic device that writers usually use to access a reader's auditory sense and create rich soundscapes is *onomatopoeia*. "Pick up a tax-free *PEP* to *perk* up your pocket" (*Sunday Mirror*, March 16, 1997); "30 years of *bum, boom* and *bust* for the lingerie queen". In this headline, onomatopoeia shows all those ups and downs of the "queen of underwear", which were in her modeling career. From these examples, it is clear that onomatopoeia makes the utterance be reminiscent of the sound to which the word refers.

The stylistic device that gives readers a clear picture in their minds of what is going to be discussed in the text is *metaphor*. "Cannot talk now, it's a *soap time*" (*Sunday Mirror*, March 16, 1997), "Stowing away on a *ship of fools*", "*Time is money*" (*Evening Standard*, May 30, 1997).

The next stylistic device that is close to metaphor and often used by writers for strengthening headlines is *simile*. It

directly compares two things. "From *sick as a parrot* to over the moon... a football crowd of one", "March will go out *like a Welsh lion*" ("New Times", March 6, 1997).

When writers want to show their individual attitude towards objects mentioned in the headline, in this case they use a stylistic device which is called *epithet*. "Bulldog; Mike is man for the job". ("Evening Standard", July 29, 1997); "The Not-so-Iron Lady" ("Hindustan Times", March 27, 1997), "A plane *crazy way* to treat customers" ("The Mail", October 12, 1997), "Smooth as velvet, the animal-loving mayor ditches his *mink-lined robes*" ("Evening Standard", May 30, 1997). What is more, in all these examples epithet is used together with metaphor, as "Smooth as velvet", "Iron Lady", "crazy way".

Although, *metonymy* is used less than metaphor and epithet in the headlines, it can still be found in some of them. "Hands are wanted at the plant" ("Sunday Mirror", March 16, 1997). In this example, *a hand* is used for a *worker*. "You wept buckets... the BBC drank buckets" ("Sunday Mirror", March 16, 1997). Here, there are two examples of metonymy. "Buckets" — in the first case it is a "*bucket of tears*", in the second case "buckets" is a sea of booze, well, and the BBC does not mean the television company itself, but its representatives.

Besides, the interaction of logical and emotional meanings in newspaper headlines can be achieved with the help of *oxymoron*. "Hell for the leather to *heaven*" ("Evening Standard", May 30, 1997), "Hard questions for those *Soft lions*" ("Evening Standard", May 30, 1997). In fact, in both headlines, oxymoron presents a combination of two contrasting ideas.

The use of *repetition* enables writers to emphasize more deeply their own statements in the headlines. "Going *round* and *round* in magic circles" ("Evening Standard", May 30, 1997) — in this example, the repetition of the word "*round*" reflects the manner of dancing in Tchaikovsky's "*Swan Lake*", which was staged in London. Odile dances in a circle, the swans are surrounded by Odette, i. e. all "*Swan Lake*" is spinning in "magic circles". "Rabbit, rabbit as Tony and Bill dine out". ("Evening Standard", May 30, 1997). In this example, repetition prompts readers to look through the article written about how Clinton and Blair dined at a London restaurant in which the word "*rabbit*" occurs only once. "Dirty Donna has a baby by her *soldier, soldier* Lover" ("Sunday Mirror", March 16, 1997). This title is very emotional due to the use of epithet "*dirty*" and lexical repetition of soldier, soldier lover.

In most cases, writers use *enumeration* in order to create a chain of things, phenomena, actions that demonstrates the form of semantic homogeneity in the headline. "Film, camera, action for the Tony blockbuster" ("Evening Standard", May 30, 1997). "We suggest *meat* and *fruit pies, cold meat, tomatoes, fruit* and *green stuff*" ("Sunday Mirror", April 23, 1997) — here, all objects enumerated in the sentence belong to the group of notion defining *food*. Hence, it is clear that

each word is closely associated semantically with the following and preceding words in the headline.

As for the semantic opposition of concepts in the first and second parts of the statement in newspaper headlines, it can be achieved by the use of *antithesis*. For instance, "Loved the bike, *hated* the rider" ("The Mail", March 26, 1997), "New starts need to acknowledge some *old* memories" ("Herald Tribune", May 12, 1995), "Spirit of the wild *West* Lives on in the shimmering *East*" ("The Mail", August 23, 1997), "They speak like *saint* and act like *devils*" ("Evening Standard", March 30, 1997). In all these examples, there is a logical and stylistic opposition. In its turn, logical opposition implies the use of dictionary antonyms.

Furthermore, the use of *occasionalism* is quite common for the newspaper headlines, the formation of which occurs at the expense of productive word-building models. For example, recently the word-forming element "*Euro*" - has become widespread in the headlines, because it provides a high degree of compression of information. Many of these words are already recorded in dictionaries (*Euromissile, Euroatom*). By analogy, the words *Euromen* (representatives of President Reagan in Europe), *Eurodollar* (the rate of the US dollar in Europe) and, finally, the completely original occasionalism of Euroflop in the title "Get out now, Storm Hits Euroflop Thatcher" ("The Mail", March 26, 1997), is formed, in which this game is humorously played a word formation model. Euroflop is a semantic capacious occasionalism, since the second part of this occasionalism is an expressively colored colloquialism flop "*noisy failure*". [4]

By the way, there are many interesting cases, in which occasionalism is used by analogy. For example: "Allison in Blunderland" ("Evening Standard", May 16, 1997). The title is built by analogy with the name of the famous fairy tale written by Lewis Carroll "Alice in Wonderland", and reflects the author's attitude to the fact that football player Ellison was fined and removed from the field, for quarreling with the player of the opposite team. "Slam — *tastique*" ("Sunday Mirror", March 16, 1997). The title is based on the analogy with the French word "*fantastique*" fantastic, but replacing the fan with slam "*clap*", "*slamming*" changes the meaning of the word to a negative one and indeed the article is about the fact that the French won against the Scots with a score of 47:20 i. e. in other words, they pulled their noses.

Very often writers use *semantic incompatibility* to increase and highlight expressiveness in the headlines. For example, "Vegetable kingdom", "Firm grip of happiness", "Major takes a licking on lollies" ("Sunday Mirror", March 16, 1997). From all these examples, it is clear that the words are so different in nature and incapable of coexisting, but this incompatibility gives expressiveness to the headlines. Another interesting example: "School heads call for blood" — here it's unclear why the heads of schools require blood. But after reading the article it becomes clear that the article deals with the resignation of the chief inspector of the school, Mr. Woodhead, on which all heads of schools insist. Thus, in order

to understand semantic incompatibility, the whole article should be read firstly.

From the above mentioned, we come to conclusion that a title enables to have the impression of the title. Titles are extremely important. English newspaper headlines are usually expressed

by stylistic, phonetic and syntactical devices. The use of them helps writers to attract readers' attention, to create anticipation, expectation or disinterest. The headline of a newspaper article is more expressive than imaginative. The reason for this lies in the peculiarities of the functional style in which it is used.

References:

1. Лазарева Э. А. Заголовок в газете. С.: Издательство уральского университета, 1989. — 21–40 с.
2. Манькова Л. А. Специфика заголовков. // Ученые записки ТНУ, 2002. Выпуск № 6 (45).
3. Galperin I. R. Stylistics. — М.: Higher School, 1977. — 332 p.
4. Шелепова А. С. Название как кодовая единица текста: Автореф. дисс. канд. филол. наук. — М., 2003. — 24 с.

Formation of skills of independent work as a factor of increasing of efficiency of the process of learning foreign languages

Бескорвайная Наталья Александровна, старший преподаватель;
Федорова Марина Леонидовна, старший преподаватель
Костанайский государственный университет имени Ахмета Байтурсынова (Казахстан)

In recent years, higher education in Kazakhstan has undergone a number of reforms, the main task of these reforms is to improve the efficiency of training in order to prepare highly qualified specialists, the level of qualification of which would meet the social demand of modern society. Kazakhstan seeks to integrate into the modern global educational space in order to increase the competitiveness of domestic specialists and to open new horizons of development in various fields of activity. In this situation, to achieve this important goal, the education system faces the task of bringing education to a new level by creating conditions for maximum disclosure and realization of the potential of each student. At all levels, it is necessary to create conditions for the formation and development of students such qualities that will allow them in their future professional activities to fully realize their capabilities and become highly qualified specialists capable of independently improving their professionalism.

In the conditions of high rates of scientific and technical progress, intensification of world integration processes, increasing the role of international cooperation in various spheres of society, in the ever-changing conditions of professional activity, a modern specialist must perceive and interpret a huge flow of professionally important information, including in a foreign language. Therefore, a graduate of the University must know a foreign language at a high level. To achieve it, it is necessary to form the needs of future specialists, and most importantly — the ability to independently maintain and improve the existing level of foreign language training. As a result, it is necessary to teach students not only to acquire and acquire knowledge and skills on their own, but also to practically apply the acquired knowledge in solving various problems. The concept of “learn” includes a new content — the ability to search for information, independently assimilate

it and assess the level of their own readiness for its use, as well as the development of the ability to understand the meaning of the studied, plan and constructively apply knowledge not only in educational activities, but in any situation where their use will contribute to the solution of the task. Therefore, we must teach not just to think, but to think effectively and productively. The experience of implementation of the Bologna agreements in higher education shows that one of the “weak links” of our education system is the low level of autonomy of students and their inability to carry out independent work. It is known that our students are significantly inferior to Western students in terms of autonomy. It should be recognized that this not only hinders the personal development of our students, but also hinders the successful implementation of reforms and prevents the integration of domestic and Western educational systems [1, с.63].

In this regard, currently in the field of education there is a transition from a knowledge — based approach to a competence-based approach, in which there is a need to develop abilities that previously remained in the shadow of the educational process. One such ability is learning autonomy, which means the willingness and ability of learners to take over the organization and management of their learning activities. This refers to the ability to put aim activities, to plan their actions, to choose the methods of learning activities, methods of work, to take responsibility for the outcomes of their activities. When teaching a foreign language, educational autonomy implies the ability to consciously master the language, during which the student acquires skills and abilities that allow him to carry out self-education and self-improvement both at the present time when studying at the University and in the future.

For the development of educational autonomy it is necessary to teach students learning strategies based on the development

of their metacognitive skills, which imply a conscious attitude to the learning process, understanding the mechanisms of teaching, possession of methods of independent work, possession of skills and abilities of self-study and readiness for it, the presence of students as an Autonomous student, awareness of their own communicative and cognitive features. It is considered proven that the development of metacognitive skills can improve the ability of the individual to learn.

The presence in the names of metacognitive skills prefix "meta" (from Greek. meta — after, beyond, between) means that the mastery of these skills requires Mature reflection. As a rule, reflexive skills are considered synonymous with metacognitive. Therefore, the process of mastering a foreign language, based on the principle of consciousness, involves a high level of reflexive readiness of students, which should cover not only the awareness of their co — holding the subject of assimilation, but also awareness of the ways of their educational activities and ways of their improvement.

Under this system each student is given the opportunity along with the mastery of basic requirements of state standard to create its own individual training program taking into account the peculiarities of its language training (degree of development of knowledge, skills and abilities in all kinds of speech activity) and the tendencies for the professional activities of the individual program of self-study includes: independent formulation of student goals and tasks of individual work; drafting the work plan; selection of means and methods of educational activities, forms and methods of control; implementation of individual consultations with the teacher; implementation of the work plan (implementation of certain exercises and tasks, work with reference materials, search for the necessary information in print and on the Internet); monitoring and evaluation of the results of their work; final report on the results of their individual work in a small group, formed taking into account the specialization and professional interests of students.

We would like to consider development of the skills of independent work on the example of tasks for learning to read newspaper articles in the process of learning a foreign language.

Students are offered an article "Sieger starten leicht". First performed introductory work, in order to activate existing knowledge and to generate interest in the proposed material, then offered the job to work directly with the text and at the end after reading task, which can be controlled as the material is understood, and the possibility of using the obtained information from the text as a meaningful support when retelling or in the dialogue.

Pre-reading task: Did ever you make small talk (Smalltalks)? What is meant by small talk?/In some situations, can the ability to conduct small talk be useful/Can help/required?

1. Read the title and subtitle. Collect ideas/assumptions (what is the article/text about? What do you expect from the article? For whom would the article be interesting?)

Pre-reading task:

2. Choose the title of the article/text to the paragraphs/title paragraphs (viewing reading)

3. Compare the assumptions and content of the text;

4. The group is divided into several subgroups, each group reads only 1 paragraph (learning/detailed reading), then introduces the other groups to the read information (think-pair-Share method);

5. Match the sentences to the text content or not/Mark the sentences that match the text content/Correct the sentences with incorrect information.

6. Find in the text English/German analogues to these Russian words/expressions/terms./to select words antonyms/data nouns find the verbs.

7. Answer the questions on the text.

After-reading task:

8. Make a text to retell the text using the given words and expressions.

9. Simulate small talk, and you have to break one of the rules. (The group listens to the dialogues and the plenary discusses what was wrong.)

Also noteworthy is the method of Think-Pair-Share, which has successfully established itself in cooperative learning and promotes the development of the skill of independent and creative solutions to the problem, as well as activates the skills of speech and communication. In the first stage of the think-pair-Share Method, each person solves one problem (Think), after which the second stage is an exchange with a partner (Pair), and finally, in the third stage, there is an exchange in the group (Share). The three phases are characterized as follows:

1. Stage Think: students get the selected task, for example, to read and understand the text or diagram/description of the chart or create notes. After this stage, they should be able to present their results to the partner. For the treatment you need to follow some time (5–10 min).

2. Pair stage: students work in pairs and share their information. Partner A first presents the results to partner B, partner B takes notes, and then vice versa. After these stages, both students should be able not only to present their topic, but also the topic of the partner (5–10 min).

3. Share stage: the results are presented in groups, and the group tries to prepare a report from individual reports (poster, presentation, etc.). (10–20 min).

When planning this method, it is important to think through the tasks in advance and clearly define the task and organize the individual stages of the work in such a way that they are understandable to students. In addition, the division of partners and groups and the allocation of time should be planned in advance. After the Share stage, the teacher helps in summarizing the results of each group. Feedback from both the teacher and students plays an important role after the work. The possibility of using the think-pair-Share method is diverse, it can be used both at the stage of introducing a new topic, and studying the topic (brainstorming) in one lesson or in a project for several hours.

Also for the formation of skills of independent work of students in the study of a foreign language, the acquisition of new knowledge, skills, providing the ability to self-organization and self-management of foreign language learning activities is recommended to use the method of projects. This method is based on the joint activity of the teacher and students aimed at finding solutions to a specific problem (the formation of the communicative component of educational autonomy). The need to solve the problem, to create a certain “product” creates conditions in which the student purposefully works with information: analyzes theoretical knowledge, different approaches to solving the problem, makes conclusions and as a result acquires its own knowledge. The training project can be carried out in individual, pair and group form. This method promotes the development of critical thinking of students, reflection, and ability to work with information, make independent decisions, as well as interact with other participants of the educational process, in other words, to

form professional and socially significant competencies. When teaching a foreign language as a project, you can use the creation of podcasts and work in the wiki. Wikis are websites that are accessible to everyone or protected by a password that is accessible only to group members. You can create your own website for use in the classroom to develop writing skills for free with the help of www.wikispaces.com Information on the site each user can read, add or change. This type of work is well suited for work on the project, for writing texts on various topics, for example. Discussion of the film, preparation of the presentation “Opportunities of tourism in Kostanay region”, keeping the diary of the group, etc. the Advantage of the Wiki over other social networks is that all published texts by the group members are available to all, they can be supplemented, corrected, discussed. When writing joint texts, social and cultural competence is developed. Group work and discussion motivate students to search for information independently, promotes the development of creative thinking skills.

References:

1. Иголкина, Н. И. Роль познавательных стратегий в развитии личности обучаемых (рецензия на монографию Плигина А. А. «Познавательные стратегии школьников») // Лингвометодические проблемы преподавания иностранных языков в высшей школе: Межвуз. сб. науч. тр. / под ред. Н. И. Иголкиной — Саратов: Изд-во Саратовского университета, 2014. — Вып. 10. — С.63–74.
2. Плигин, А. А. Личностно-ориентированное образование: история и практика [Текст]: монография. — М.: КСП+, 2003. — 432 с.
3. Ниязбаева, Н. Н. Практика рефлексивного обучения студентов: Написание эссе [Текст]: Многопрофильный научный журнал КГУ им. А. Байтурсынова «3i: intellect, idea, innovation — интеллект, идея, инновация», 2017. — № 1. — с.100–106.
4. Rubin, J. The study of cognitive processes in second language learning. Applied Linguistic [электронный ресурс]: [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1454938/J.Rubin](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1454938/J.Rubin) — p.117–131.

Прием «ташбех» в поэзии Захириддина Мухаммада Бабура

Жумамуратова Севара Сапарбаевна, студент

Нукусский государственный педагогический институт имени Ажинияза (Узбекистан)

Возвеличивании богатого научно-литературного наследия узбекского народа до статуса собственности народов мира, наряду с десятками таких великих ученых-мыслителей, как Аль-Хорезми, Аль-Беруни, Аль-Фаргони, Ибн Сино, Мирзо Улугбек, Мавлоно Лутфи, Алишер Навои имя Захириддина Мухаммада Бабура занимает свое достойное место. При названии имени Захириддина Мухаммада Бабура перед нами вырисовывается портрет великого представителя узбекской литературы после Алишера Навои. Поскольку, по выражению известного критика Мирзо Хайдара: «После Амира Алишера никто не писал тюркский стих на уровне Бабура». [3, с. 3] Кстати, творчество Бабура занимает особую ступень

в классическом искусстве слова после Навои. Он приближает литературу к жизни, литературный язык к народному языку. Яркая личная и творческая деятельность поэта, огромный авторитет в государственной, социально-политической жизни и по сей день с большим уважением почитается последующими поколениями.

Уважаемый Первый Президент Ислам Каримов говорил: «Мы Бабур Мирзой бесконечно дорожим не только в качестве крупного государственного деятеля, но и как великим ученым, поэтом-классиком. Бабур является великим сыном узбекского народа, национальной гордостью». [1, с. 5] В творчестве Бабура можно наблюдать такие круги тем, как любовь к жизни, любимому человеку и родному

краю, горечь разлуки, мироотступничество, хорошее этическое поведение, пропаганда просвещения.

В целях повышения силы воздействия идей и мыслей поэт в своих стихах к месту использовал стихотворные приемы, в том числе, прием ташбех. «Ташбех — является одним из широко распространенных в Восточной литературе приемов, в словаре выражается **сравнение, сопоставление**. Ташбех появляется на основе схожести прямого или переносного значений, материальной или духовной схожестью двух вещей или понятий». [2, с. 255] Ташбех — один из широко используемых в литературе стихотворных приемов. Его по-узбекски можно назвать «ухшатиш», т. е. сравнение, сопоставление. При ташбехе предмет, знак и действие передаются по-другому, т. е. посредством сравнения. Это сравнение облегчает осознание и прочувствование описываемого предмета или действия.

При создании **ташбека** может участвовать четыре элемента. Это сравнение, сравнимость, основа, средство. В сравнениях, где используется **средство** ташбех просматривается очень четко. В искусстве слова окончания -dek, — day, — cha, — simon, — vor, — sago, — oso, — vash, — iy, — oyin и другие вспомогательные слова, типа kabi, singari, misli, go'yo, yanglig», xuddi, o'xshab, nechukki и др. являются **средствами**.

Захириддин Мухаммад Бабура, мастерски используя прием ташбех, создал великолепные стихи. В одной из газелей поэт образ любимой сравнивает с деревом кипарис пирамидальный, красивый лик девушки с цветком и при описании высоких намерений на пути к достижению любимой свои слезы сравнивает с lolagun, то есть с красным цветом:

Sarvdek qaddi firoqida fig'onimdur baland,
Gul kibi guxsori hajrida yoshimdur lolagun. [3, с. 101]

Основу поэтики Бабура составляет любовная тема. Еще в одной газели Бабура свою любимую описывает как обладательницу неповторимой красоты, она словно фея райская, затмевающая своей красотой весь человеческий род:

Bu shakl-u shamoyil bilaxud hur-u parisen
Kim, jinsi basher ichra bu miqdor topilmas.

В первой строке этого байта можно наблюдать ташбех, а во второй строке использован прием **преувеличение**.

Большинство газелей Бабура написаны о тоске по Родине, насколько трудно пережить жизнь вдали от родины. В частности, Бабура, покоривший два раза Андижан, три раза Самарканд, потом опять упустивший из рук, горевший от безысходности и невозможности найти пути для борьбы против шайбанидов, к тому же еще и потерявший трон, армию, обращается к своему сердцу:

Zamona ahli ichra, ey ko'ngul, oyo, topilg'aymu

Seningdek dard raytomo meningdek dard raytuda. [3, с. 8]

В этом байте он обращается к ташбеху при сравнении своего сердца с человеком, пережившим всю горечь утраты. Поэзия Бабура притягивает к себе внимание читателя ши-

роким охватом различных тем. Строки из газели «Хазон уаргоги уанлиг» (Словно выпавшие листья):

Xazon uarrog'i yanglig» gul yuzung hajrida sarg'ardim,
Ko'rub rahm aylagil, ey lolarux, bu chehra yizardim.

Sen, ey gul, qo'ymading sarkashlingni sarvdek hargiz,
Ayog'ingga tushib, bargi xazondek muncha yolbordim, [4, с. 167] являются одними из лучших образцов поэзии Бабура. Художественность жизни в нем представлена в красивой и чувствительной форме. В газели собраны красивые и яркие образцы ташбека. В приведенном выше осенней панораме отражены своеобразные особенности глубокой осени. Опавшие листья являются своеобразным символом осени. Это неспроста. Речь идет о разлуке. В классической поэзии радость, встреча, обычно, описывается в связи с весной. Поэтому, неслучайно, что у Бабура моменты разлуки связываются с осенью. Именно поэтому, влюбленный говорит: «sarg'ardim» (желтею). Его желтизна сравнивается с опавшими листьями. В осенней панораме есть еще один момент, на который делается отдельный упор. Этот момент связан с образом любимой. В облике любимой абсолютно отсутствует близость с осенью. Она — «gulyuz» (у нее лицо, сравнимое с цветком). Такое состояние любимой еще раз отдельно утверждается. В вышеуказанных байтах в словах «Хазон уаргоги уанлиг», «sarvdek», «xazondek» применен ташбех на основе **средства**.

Не только в газелях, но и в рубаях Захириддина Мухаммада Бабура мастерски использованы ташбеки:

Sen gulsen-u men haqir bulbuldurmen,
Sen shu'lasen-u ul shu'lag'a men kuldurmen.
Nisbat yo'qtur deb ijtinob aylamakim,
Shahmen elga, va le sanga quldurmen [4, с. 176].

В данном рубаи лирический герой сопоставляет свою возлюбленную с цветком, с искрой. Себя он сопоставляет с соловьем, т. е. с птицей, которая без цветка не может существовать, с золой, появившейся от искры. И еще говорит: «ijtinob aylamakim» (чтобы она не отстраняла его от себя). Слово «**ijtinob**» в современном узбекском языке означает «уйти в сторону, отстраниться, отступить, отдалиться». Из этого следует, что он просит возлюбленную не отдаляться от него. В последней строке, где написано о том, что он днем является шахом для народа, а ночью ее рабом, Бабура использует прием **тазод**. Мы видим, что в рубаи приемы ташбех и тазод использованы параллельно. И в следующих строках кытба Захириддина Бабура мы можем встретить прием ташбех:

Otani chunki qibla deb turlar,
Qibla yanglig» anga nazar qilg'il.
Otani og'ritma, ey otam, zinhor,
Ota ozoridin hazar qilg'il. [3, с. 221]

В них образу отца дано замечательное сравнение. Поэт образ отца сопоставляет с югом. (У мусульман юг ассоциируется с Меккой). Он утверждает, что на отца нужно смотреть как на Мекку.

Из вышеприведенных газелей видно, что Бабура пробовал перо на разнообразные темы, мастерски использо-

вал ташбех и создал прекрасные художественные моменты, а это, в свою очередь, служит доказательством его таланта. Признавая этот его талант, английский востоковед Монсбург Эльфинстон говорил: «Его стиль прост и смел, жив и образен. Он, словно в зеркале, точно отображает образы своих современников, традиции и обряды, стремления, их привычки и повадки». [5, с. 7]

Литература:

1. Шах и поэт Захириддин Мухаммад Бабур. — Ташкент: Шарк, 1996.
2. Салаев Ф., Курбаниязов Г.А. Толковый словарь литературоведческих терминов. — Ташкент: Поколение нового века, 2010.
3. Захриддин Мухаммад Бабур. «Sochingning savdosi tushti». — Ташкент: Шарк, 2007.
4. Литература. 2-я книга для учащихся академических лицеев и колледжей. — Ташкент: Баёз, 2014.
5. Тухлиев Б., Тухлиева Д. Жизнь и творчество Захириддина Мухаммада Бабура. — Ташкент: Издательство Узбекской Национальной библиотеки имени Алишера Навои. 2012.

Художественная интерпретация образа Ученого Кота в русской и зарубежной литературе

Тагунова Анастасия Максимовна, студент

Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина (г. Москва)

В настоящей статье рассматривается образ Ученого Кота русской и зарубежной литературе как в аспекте установления основополагающих признаков, образующих типологию образа Ученого Кота, так и в аспекте выявления национальной специфики и индивидуальных особенностей интерпретации образа Ученого Кота в романах: Э. Т. А. Гофмана «Житейские воззрения кота Мурра», Нацумэ Сосэки «Ваш покорный слуга кот» и В. Кунин «Кыся».

Ключевые слова: образ Ученого Кота, Э. Т. А. Гофман, Нацумэ Сосэки, В. Кунин, национальная специфика.

Образ Кота-умницы, помощника, советчика, учителя знаком читателю с детства. Это и фольклорный кот-хитрюга, ленивый, но смекалистый, способный добиться своего, или герой сказки Шарля Перро, Кот в сапогах, помогающий своему незадачливому хозяину достичь высокого положения в обществе. И, конечно, Кот Ученый, встречающий нас на страницах «Руслана и Людмилы» А. С. Пушкина песней и сказкой. Кот Ученый появляется у писателей разных эпох, разных стран, разных сословий и выполняет у каждого свои функции. Рассмотрим подробнее самых ярких, на мой взгляд, представителей своей нации, своего поколения и своей «трагедии».

Особняком стоит образ Кота Мурра в сатирическом романе Э. Т. А. Гофмана «Житейские воззрения кота Мурра» (1819). Личность немецкого ученого кота поистине неординарна, «хотя бы потому, что это — не человеческая, а внечеловеческая личность, а его философия — не человеческая философия, подобная, скажем, кантовской, гегелевской, шеллинговской, а по-своему трансцендентная, в чем-то недоступная простому людскому разуму» [4, с. 127]. Кот Мурр — персонаж цельный, у него на все есть свое мнение, свое видение. Среди

При кажущейся простоте в его поэзии скрыто очень много смысла и значения. Из приведенных отрывков из всех жанров, подобных газелям, рубаи, кытъя мы можем узнать, на какие разнообразные темы творил Захириддин Мухаммад Бабур, по мере возможности продуктивно применяя прием ташбех.

животных Мурр — талант, личность, художник. Он стремится к недостижимым высокодуховным целям, испытывает разочарование и осознает собственную беспомощность в конфликте с обществом, нередко остается непонятым (беседы с Пуделем Понто или кошкой Миной), как истинный Кот-романтик. Но по человеческим меркам взгляды Мурра реалистичны, ограничены его животным миром. Слишком отличны от книжного Мурра настоящие художники — человеческий гений — капельмейстер Иоганнес Крейслер и органист и фокусник Абрагам Лисков.

Кот Мурр — философ своего мира, философ чердака и крыш. Он певец, самый голосистый среди кошачьего хора. Он поэт, самый чувствующий и глубокий, среди тех, кому незнакомо чувство любви. Мир Мурра не кажется ограниченным читателю, смотрящему на все кошачьими глазами. Но горькая ирония Гофмана в том, что нередко так на мир смотрят глаза человека.

Японской версией Ученого кота становится персонаж романа Нацумэ Сосэки «Ваш покорный слуга кот» (1905). Тонкий юмор, сокрытый в названии, рисует перед читателем кота воспитанного, грамотного, искушенного книжными

знаниями. А каким иначе может быть Кот школьного учителя английского? У Кота нет имени, но есть абсолютная уверенность в уникальности своей натуры, превосходстве ее над людской. В процессе повествования Кот постигает жизненные истины, слушает разговоры хозяина с друзьями, забавляясь ими, осуждает поведение хозяина, по его мнению, чудаковатого, неловкого, ограниченного. Более того, Кот читает мысли хозяина.

Нацумэ Сосэки настолько реально рисует мир глазами Кота и, тем самым, усыпляет бдительность читателя. Создается впечатление, что перед нами лучший из кошачьего племени, не просто размышляющий над событиями из жизни школьного учителя и его окружения, но видящий и осознающий их корень (зла), скрытый от человеческих глаз. А главное — готовый приоткрыть завесу над своими тайнами: почему он не хочет ловить мышей? О чём говорит Кот, мяукая? Как Кот занимается спортом? Как Кот относится к людям? И кто же в доме хозяин или в доме хозяйин — Кот?

Остро реагируя на мир людей, его порядки и философию, Кот не просто перенимает образ мыслей человека, а преломляет его через свой маленький мир. На фоне русско-японской войны кот дает оценку всему, что происходит вокруг него: пустым разговорам, бессмысленным действиям, прокрастинации, лицемерию, войне, историческим фактам, мифам, философии буддизма, даже абстрактным понятиям жизни и смерти. Если предположить, что Кот — самурай своей эпохи, то гибель Кота — карикатурное харакири — высшая точка порочности общества. Опынев от пива, он падает в чан с водой и после недолгих попыток выбраться, покорно принимает свою смерть и находит в ней «великий покой». За сквозящей сатирой повествования скрывается тревога автора за судьбу человечества, опутанного безысходностью и безнадежностью.

В период перестройки появляется новый русский Кот Ученый Мартын, он же «Кыся», герой одноименного цикла романов В. Кунина (1995). Питерский Ученый Кот не сидел за книжками (он вообще не умеет читать), но воспитанный улицами и дорогим сердцу Шурой Плоткиным, хозяином-журналистом Кота, он еще тот философ, гедонист и неисправимый плейбой.

В романе изображено страшное время: царство долларов, криминала, убийств. Мир, где человеческая жизнь совершенно обесценена: несчастлив и беден талантливый Шура Плоткин, продан человек с широкой русской ду-

шой Водила, давно похоронен заживо богач-старик Фридрих. Добрым и хорошим людям нет места в этом мире, они одиноки и беззащитны. И помочь им не сможет ни один человек, а только огромный дворовый русский Кот Мартын. Хотя он и подчеркивает свое происхождение от самих львов и тигров, в то время как человек — всего лишь потомок обезьяны, лишенный остроты чувств, но не смотрит свысока, как предшественники (Кот Мурр и японский кот). Наоборот, с помощью телепатической связи, Кыся учит встречающихся ему людей, помогает им советом, настраивая на свою волну (то есть расширяет границы мышления). Он чувствует главную слабость хорошего человека, по мнению В. Кунина, — его незащищённость и беспомощность перед жестоким миром корысти и зла, подлости и несправедливости. И задачей Кота становится объединение, сближение этих, как он их называет, Одиноких Людей друг с другом ради поддержки и взаимопомощи. Получается нечто схожее с понятием русской соборности.

Кыся — герой, не сосредоточенный на себе, не статичный наблюдатель жизни людей, как немецкий и японский его собратья-Коты, а участник событий, взаимодействующий с человеком. Это далеко не идеальный герой, но то, что кажется похабщиной в образе самого Мартына и в действиях романа, на самом деле отражение трагедии реальной жизни. И только стремление держаться вместе, не оставаться равнодушным, не бросать другого человека в беде может помочь не пропасть в мире.

В формировании и расширении художественных возможностей образа Ученого Кота значительную роль играет конкретно-историческая эпоха, преломленная через авторское восприятие, а также национально-самобытная концепция мира и человека немецкого, японского и русского писателей. Показывая людское общество через кошачью призму, авторы сглаживают «углы» жесткой реальности, позволяют себе говорить о человеческих слабостях прямо, но с иронией. Каждый из писателей стремится выявить в образе Ученого Кота национальные колоритные черты, изобразить типичные для современной автору действительности характеры и ситуации, раскрыть реалистическое глубинное постижение жизни, где удовлетворение естественных потребностей органично сочетается с соблюдением нравственно-этических законов, с философским восприятием мира в его сложном, противоречивом, постоянно развивающемся единстве.

Литература:

1. Гофман Э. Т. А. Крейсериана. Житейские воззрения кота Мурра. Дневники. / Э. Т. А. Гофман. — М.: Наука, 1972. 667 с.
2. Кондаков И. В. «Кот ученый» в русской и мировой культуре [Текст] / И. В. Кондаков // Международный журнал исследований культуры. — 2014. — № 4 (17). — С. 125–136.
3. Кунин В. Кыся. / В. Кунин. — СПб.: Новый Геликон, 1995. 272 с.
4. Нацумэ Сосэки. Ваш покорный слуга кот/ Нацумэ Сосэки; пер. Л. Коршикова, А. Стругацкого. — М.: Государственное издание художественной литературы, 1960. С. 17–431.

Жанровое своеобразие «Книг джунглей»

Файзрахманова Зарина Ильдаровна, студент магистратуры;

Научный руководитель: Халлиева Гульноз Искандаровна, доктор филологических наук, профессор

Узбекский государственный университет мировых языков (г. Ташкент, Узбекистан)

В статье широко рассмотрена жанровая своеобразность в творчестве Редьярда Киплинга, а именно в произведениях «Книги джунглей» и «Сказки просто так» Указано, как автор сначала на лексическом, а потом на идейном ровнях воплощает в творимой реальности сложную систему оппозиций, генетически родственных оппозициям романтического двоемирия. Рассматривается история возникновения неоромантизма в Англии, традиции, основные темы, идеи, образы наиболее ярких представителей данного направления, в частности Р. Киплинг, анализируются наиболее актуальные вопросы, в детской литературе на рубеже XIX–XX вв. Широко рассмотрены тенденции английского неоромантизма в детской литературе.

Ключевые слова: Редьярд Киплинг, неоромантизм, литература XIX–XX веков, детская литература, животный эпос.

Произведением, навсегда зарекомендовавшим Киплинга в качестве детского писателя, является именно «Книга джунглей», а имя мальчика, которого воспитали волки, по праву стало нарицательным. При этом писатель смог не только создать «животный эпос» и рассказать историю о человеке и природе, которая с годами стала бестселлером мировой массовой литературы. Прежде всего, он подчеркнул в ней полную систему своих взглядов — от политических до философских.

Особенно значимыми являются его творения для детей. [1, 224] Интересно, что герой рассказов Р. Киплинга, Маугли, более знаменит, чем сам автор. Например, на сайте «Дети онлайн» сказки Киплинга рекламируются следующим образом: «Знаете ли вы сказки Киплинга? Обычно этот вопрос приводит в замешательство, но вот Маугли знают все!» [5]

«Книга джунглей» с точки зрения жанра берет свое начало с «робинзонады», которая описывает жизнь личности вне общества. Исследователи также выделяют в ней черты «сказки, притчи, и мифа».

Происхождение Маугли соответствует традициям неоромантизма — оно туманно и неопределенно. Впрочем, двухлетний возраст, в котором он попадает к волкам, и не подразумевает длинной предыстории. Здесь очевидна сильная связь цикла с романом воспитания — уже в джунглях происходит взросление Маугли и становление его личности, развитие человечности, которое наиболее ярко контрастирует с животным миром именно в той среде, где он воспитывается.

Двоемирие, в рамках которого существует человек и зверь, отражает идею неоромантизма и отвечает требованиям приключенческой литературы, но этим не исчерпывается. Двойственность пронизывает все уровни организации «Книги джунглей» и для Киплинга становится принципом построения художественной действительности, соединяя множество оппозиций в одной точке — главном герое.

Маугли является не единственным персонажем «Книг джунглей», он появляется только в восьми рассказах, однако именно в его образе писатель выразил свою концепцию Человека. По его мнению, люди и звери связаны, но не примитивно, как трактует дарвиновская теория, а глупо, сложно и многозначно.

Так, Маугли объединяет в себе первую двойственность произведения, самую внешнюю: начало животное и начало человеческое. Он часть природы, и природа в данном случае очеловечивается ровно настолько, чтобы подняться до уровня главного героя. Но он же и высший продукт эволюции, царь природы, но не завоевавший ее, а сумевший подняться над ней благодаря своей человечности. В мире зверей уже только одно это и делает его неординарной и сильной личностью, в то же время совершенно обычной — еще одна двойственность, неоромантическая. Его прозвище, данное матерью-волчицей — Лягушонок. Это существо земноводное, принадлежащее к двум стихиям, и оно тоже символично.

Пребывание Маугли в джунглях занимает пятнадцать лет, но Киплинг пропускает большую часть этого времени, останавливаясь на четырех основных этапах, отражающих главные моменты взросления героя. Таким образом, воспитательное начало здесь преобладает над авантюрным. Среди других его атрибутов можно назвать наличие наставника, а в данном случае их сразу несколько — это медведь Балу, питон Каа и пантера Багира.

В ситуации с Багирой реализуется еще одна пара антонимичных понятий — друг и враг Маугли, герой и антигерой. В отечественном сознании ее образ ассоциируется с женским началом, а в массовой культуре он давно стал символом сексуальности, но в оригинальном тексте Багира — самец. Этот аспект подробно рассматривался М. Елифёровой в статье «Багира сказала...»: «Гендер сказочных и мифологических персонажей англоязычной литературы в русских переводах».

Она объясняет его так: «Вообще, имя Vageerah мужское. Гораздо чаще оно встречается в форме «Багир» (в том числе у некоторых народов России). В оригинале образ Багиры совершенно однозначен — это герой-воин, снабженный ореолом романтического восточного колорита. Он противопоставлен Шер-Хану как благородный герой разбойнику. В модель поведения аристократичного джигита вписываются и его инициатива примирения враждующих сторон с помощью выкупа за Маугли, и его ретроспективно рассказанная история о пленении и побеге (последнее — топос ориенталистской литературы)». Таким образом, отношения Маугли и Багиры являются образцом

мужской дружбы, линия противостояния Багиры и тигра Шер-Хана становится ясной и логичной, а оба эти персонажа, как уже было сказано выше, образуют пару противоположностей в своем отношении к главному герою. Оба они не боятся человека и поэтому пользуются особым авторитетом в джунглях. Кроме того, «Книга джунглей» сама по себе — мужская книга. В ней женские персонажи несут в себе исключительно материнскую функцию, в окружении Маугли их две: мать-волчица и женщина Мессуа, принявшая Маугли как сына. Двойной образ матери героя — еще одно доказательство двойственности художественного мира писателя.

Сложен и богат мир рассказов Киплинга, и в них особенно ярко блещет его талант художника, знающего жизнь и любящего писать только о том, что знает. А знания Киплинга обширны. Литературоведы отмечают, что этим Киплинг обязан стране, где он родился. (Известно, что Киплинг родился и жил в Индии, а учился в Англии.) Место действия большинства произведений Киплинга — Индия. В «Книгах Джунглей» властно звучит голос индийского и древневосточного фольклора. Лучшее в наследие Киплинга — правдивые зарисовки жизни индийцев, поэтические книги о животных — прочно вошло в английскую и мировую литературу.

Литературные критики также отмечают некоторые отрицательные стороны творчества Киплинга: «Но нельзя игнорировать и недостатки цикла «Джунглей». Развивая теорию «естественного человека», Киплинг лишил образ Маугли

социального значения. Расшифровка отдельных образов иногда обнаруживает их скрытую реакционность. В том, как Акела управляет волчьей стаей, чувствуется утверждение дисциплины и примитивного гражданского кодекса. Империалистический смысл вложен в описании войны с дхольями, которые предстают как низшая раса». [4, 168]

Однако при некоторых отрицательных чертах, Киплинг — большой талант, и это принесло его произведениям широкий успех не только в Англии, но и в других странах мира.

Рассказы Редьярда Киплинга о Маугли имеют большое воспитательное значение. В них выделяются несколько лейтмотивов, имеющих воспитательное значение: это мотивы защиты слабого, покорения природы, подчинение животного мира человеку в силу превосходства его разума. Думается, что Маугли Киплинга имеет огромное значение в формировании характера у детей, так как видя в Маугли или в других положительных героях такие черты как храбрость, справедливость, доброта, острый ум, маленькие читатели будут стремиться быть похожими на них. Для взрослых поучительным является способность Киплинга находить положительные черты даже в отрицательных существах. Это говорит о том, что и в людях с отрицательным характером можно найти положительные черты. Это рациональное зерно, которое имеет немало важное значение для воспитания человека, для воздействия на него с целью развития и формирования положительных качеств.

Литература:

1. Dyakonova N. Y. Three Centuries of English Poetry. — Leningrad: Prosvesheniye, 1967.
2. Gover Roger. Past into Present. An Anthology of British and American Literature. — Edinburgh: Longman, 2000.
3. Гражданская Э. Т. Зарубежная литература XX века. — Москва: Просвещение, 1973.
4. Урнов Д. Подъем и падение таланта. — В кн. Оскар Уайльд. Редьярд Киплинг. — Москва: Художественная литература, 1976. — С. 5–24.
5. <https://deti-online.com/skazki-kipling>
6. Елифёрова М. В. «Багира сказала»: гендер сказочных и мифологических персонажей англоязычной литературы в русских переводах // Вопросы литературы. 2009. — № 2. — С. 254–277.

Особенность языка блогосферы на примере публикаций журналистики и писательницы Натальи Радуловой и скандально известного блогера, сценариста, писателя Лены Миро

Юн Елена Анатольевна, студент магистратуры;

Научный руководитель: Шакиров Альфред Ильдарович, кандидат философских наук, доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет

Для современной лингвистики блог, как языковое явление представляет собой особую ценность. Наряду с письменной и устной речью язык блогеров можно назвать новой формой речи. Использование мультимедийных средств (фото, аудио, видео, гиперссылок), разных стилей языка и возможность анонимного участия в обсуждении проблемы на страницах блога создают специфическую разновидность языка новых медиа.

Ключевые слова: блог, блогер, блогосфера, язык новых медиа.

Блогером может стать любой, достаточно вести свой блог в Live Journal, YouTube, Instagram, VK, Facebook и т. д., или иметь свой собственный сайт и регулярно обновлять контент. У блога есть автор, который публикует статьи, используя свой личный опыт, а записи в блоге называются постами. Важной составляющей любого блога является обратная связь: к публикациям можно оставлять комментарии, обсуждать проблему, задавать вопросы. Совокупность всех блогов называют блогосферой, и дневники известных журналистов составляют важную её часть.

В 2011 году в закон «О СМИ» были внесены дополнения. Законопроект вводит понятие «сетевого издания» для сайтов в сети Интернет, зарегистрированных в качестве СМИ. Реформа закона «О СМИ» позволила создателям интернет-ресурсов по собственной инициативе получать статус редакции.

Новой сетевой формой подачи информации в Интернете является блог, сетевой журнал. В блогах авторы текстов могут выражать своё мнение по поводу значимых общественных событий, вести дискуссии с посетителями и размещать частную информацию, полученную от других пользователей [9, с.23]. С принятием Федерального закона № 97-ФЗ от 5 мая 2014 г. [10] блоги с количеством посетителей более 3000 человек в сутки приравниваются к средствам массовой информации и обязаны регистрироваться в Роскомнадзоре.

Некоторые исследователи, например, М. Дезе [1], относят блоги и различные площадки, где происходит общение пользователей и обмен информацией к онлайн-журналистике. Дезе отмечает, что блоги являются сегментом профессиональной журналистики, поскольку обеспечивают пользователей возможностью получать информацию и узнавать о взглядах и суждениях других людей, то есть выполняют функцию медиа.

Важной составляющей блогов можно считать не собственно публикацию, а цепочку вызванных этой публикацией взаимодействий между читателями.

Словари определяют блог как «веб-сайт, содержащий сетевой частный дневник с размышлениями, комментариями и часто гиперссылками, представленными автором» [8]. По аналогии с личными дневниками блоги называют сетевыми дневниками, и автор может управлять доступом к своим записям: делать их открытыми всем желающим

или определённому кругу пользователей. Существуют корпоративные блоги, которые создают зарегистрированные пользователи, сотрудники компании, и для всех остальных он открыт только для чтения. Есть и закрытые блоги, которые видят только члены определённой группы.

Язык новых медиа по-своему обогащает литературный язык своими отступлениями от нормы, наводящими речь жаргонизмами и иноязычными словами. Стремительно быстро происходят активные процессы изменения языковой нормы русского языка именно в блогосфере. Язык блогеров в силу своей тесной связи с процессами, происходящими в обществе и находясь на грани языкознания, социологии и общественной психологии, представляет большой интерес для исследователей — лингвистов, политологов, психологов.

Одной из самых популярных интернет платформ для ведения блога можно назвать Live Journal [5]. Для анализа языковых и стилистических особенностей блогосферы в данной работе используются публикации блогера, журналистки и писательницы Натальи Радуловой и скандально известного блогера, сценариста Лены Миро. Авторы, каждый по-своему, дают оценку резонансному событию, произошедшему в ноябре 2017 года, когда школьник из Нового Уренгоя выступил в бундестаге, с докладом о немецких солдатах.

Публикации Лены Миро отличаются повышенной эмоциональностью, они оригинальны и узнаваемы.

Наталья Радулова, имея неповторимый стиль изложения, в своей манере описывает факт, и текст её несёт в себе лаконичность, информативность, доказательность, убедительность.

Наталья Радулова — известная журналистка, блогер и писательница, в своей публикации в Livejournal «Невинно погибшие солдаты Вермахта» и Коля с Уренгоя: кто и как писал скандальный доклад» от 20 ноября 2017 года, пишет о нашумевшем выступлении школьника, анализирует и объясняет факт в виде аргументированного изложения. <https://radulova.livejournal.com/3741159.html>

Особенности лексики.

В лексическом плане Наталья Радулова использует стилистически окрашенные слова, иронию, высокоинформативную лексику. В тексте используются различные типы лексики: официально-деловая, книжная, разговор-

ная. Для придания особой выразительности речи автор использует фразеологизмы: «сражаться до последней капли крови»; «до последнего патрона»; «сражаться не щадя живота своего»; «коту под хвост».

Просторечие, как средство характеристики действующих лиц:

«Колька-балбес», «дурак», «тугодумы».

Для того чтобы сформировать определённое отношение к ситуации она напрямую обращается к читателю:

— *Теперь представляете, друзья, как нелегко политикам речи произносить?*

Журналистка пишет интеллигентно и легко. Язык её понятен и близок читателю, он документально точен и логичен:

— *Коробит русский слух и слово «сражался» — наш человек обычно воспринимает его, как «героически защищал свою землю от врагов». Мы не применяем это слово, когда подразумеваем действия захватчиков.*

Наталья не использует нецензурную лексику, но добавляет в текст жаргонизмы «пофик», «морды».

Ирония делает её посты яркими, усиливает эмоциональное воздействие на читателя:

— *А мне вот ничего не ясно. Мне как раз кажется, что эти уренгойские тугодумы просто не почувствовали сам тон доклада, он у них действительно получился в стиле «Простите нас, люди добрые!»*

Форма, вид и способ подачи текста направлены на то, чтобы «зацепить» читателя. Наталья Радулова цитирует те слова и словосочетания из доклада, которые стали предметом споров и негодования: «сражался...», «в чине ефрейтора сражался...», «так называемый Сталинградский котел...», «могилы невинно погибших людей...», «не желали воевать».

Для красоты и убедительности в своей публикации автор использует патриотические произведения Симонова и Светлова:

— *Вот наша святая правда, Коля. Михаил Светлов об этом писал:*

...Я не дам свою родину вывезти — За простор чужеземных морей!

Я стреляю — и нет справедливости Справедливей пули моей!

В тексте присутствуют простые и сложные предложения, риторические вопросы:

— *что же тогда там делал Колин дед?*

— *Наше дело правое, Коля. Неужели ты не понял?*

Литература:

1. Deuze M. (Дезе М.) The Web and its journalism: Considering the consequences of different types of newsmedia online // *New Media & Society*, 5 (2), 2003. — URL: <http://jornalismocontemporaneo.files.wordpress.com/2011/02/jornalismo-e-web.pdf> (дата обращения 01.04.2019).
2. Дэвид Рэндалл Универсальный журналист. СПб. Национальный Институт прессы, 2000 (Электронный ресурс) <http://evartist.narod.ru/text12/38.htm> (дата обращения 01.04.2019).

Лена Миро (Елена Мироненко) — писатель, сценарист, блогер, в своей публикации «Невинно убитые» в LiveJournal (Живой Журнал), от 21 ноября 2017 года даёт свою оценку событию. <http://miss-tramell.livejournal.com/1389591.html>

Особенности лексики.

В материале «Невинно убитые», Лена Миро осуждает школьника и выдвигает свои требования:

— *Этот школьник — просто дурак, учителей его нужно гнать из профессии, гимназию закрыть, а организаторов выступления выдворить из России.*

Блогер использует ненормативную лексику, возможно для того, чтобы придать тексту повышенной эмоциональности, продемонстрировать свою раскованность и независимость. Вульгарные, просторечные слова выражают её реакцию на ситуацию:

— *С каких это пор немецкий солдат времён войны стал невинно погибшим? Он хотел мирно жить — в это я верю, он точно хотел мирно жить — в поместье на Украине, по... вая славянок-рабынь, после войны.*

Автор пишет колко, без жеманничества:

— *Каким бы ни был Сталин, мы не сжигали военнопленных в печах. Мы не устраивали массовых расстрелов, не убивали подчистую всё население деревень. Вон, у дяди Пети никого не осталось. А у херра Георга Йохана Рау жива вся семья. В этом отличие, в этом. И оно не позволяет жалеть тех, кто пришёл к нам с мечом.*

В тексте не используются языковые клише, нет номенклатурных обозначений, отсутствует экспертное мнение.

Глагольные формы прошедшего или будущего времени, совершенного вида используются как главное средство выражения констатации: «уцелел», «лишился», «вернули», «сожгли», «расстреляли», «выжил», «пропал», «убили», «получить», «напали».

На основе проведенного анализа, можно отметить, что активные процессы изменения норм русского языка, происходящие в блогосфере, обогащают его. Язык новых медиа отличается повышенной эмоциональностью. Блогосфера как сегмент профессиональной журналистики, даёт возможность читателю увидеть событие глазами автора, который наполняет текст личными переживаниями, комментариями, что делает публикации уникальными, представляя большой интерес для исследователей — лингвистов, политологов, психологов.

3. Майданова Л. М., Калганова С. О. Практическая стилистика жанровСМИ: уч. пос. Екатеринбург: Гуманитарный ун-т, 2006. 334 с.
4. Сайт электронной газеты Московский комсомолец. <https://www.mk.ru/> (дата обращения 01.04.2019).
5. Блог-платформа LiveJournal (Живой журнал). <https://www.livejournal.com/> (дата обращения 01.04.2019).
6. Амзин Александр Новостная интернет-журналистика: Учебное пособие для студентов вузов. М.: Издательство «Аспект Пресс», 2012. — 144 с.
7. Валгина Н. С. Активные процессы в современном русском языке. М.: Логос, 2003. — 304 с. <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook050/01/index.html> (дата обращения 01.04.2019).
8. Словарь Мерриам-Вебстера. <https://www.merriam-webster.com> (дата обращения 01.04.2019).
9. Шакиров А. И. Трансформация журналистского текста в условиях глобализации общества // Ученые записки Казанского университета. Серия гуманитарные науки, № 6, том 156. — 2014. — 17–25 с.
10. Федеральный закон РФ от 5 мая 2014 г. № 97-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» и отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам упорядочения обмена информацией с использованием информационно-телекоммуникационных сетей» // Рос. газ. — 2014. — 7 мая. — № 6373.

Молодой ученый
Международный научный журнал
№ 14 (252) / 2019

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, О. В. Майер

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.
За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ №ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.
ISSN-L 2072-0297
ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»
Номер подписан в печать 17.04.2019. Дата выхода в свет: 24.04.2019.
Формат 60 × 90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.
Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.
E-mail: info@moluch.ru; https://moluch.ru/
Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.